

Skolevægning

En kritisk psykologisk belysning af arbejdet med børns vanskeligheder ved at komme i skole

Rapportens samlede antal tegn
(med mellemrum & fodnoter): 187.343
Svarende til antal normalsider: 78,1

10. Semester, Psykologi
Speciale

Aalborg Universitet
29. Maj 2020

Pernille Nørlund Søgaard
Studienummer: 20156366
Telefonnummer: 60 12 52 29
Vejleder: Thomas Szulevicz

Abstract

The aim of this master thesis is to investigate the understanding of and work with school refusal among educational psychologists. The last years have seen an increase in cases of school refusal among children in Denmark. This is problematic because school refusal often is a sign of children not thriving in their environment. Furthermore, long term absence from school is associated with multiple consequences such as not completing further education, juvenile crime, drug abuse and both mental and somatic health problems.

In Denmark, when faced with children demonstrating school refusal behavior, schools often call in educational psychologists to help resolve the problem and get the children back to school. Therefore, educational psychologists are a common participant in this type of cases, and for that reason, it is relevant to know their perspectives thereupon, given that their understanding may affect how other implicated parties sees and acts upon the problem.

In this thesis the understanding and work of educational psychologists has been investigated both by reading the research literature on the subject and conducting interviews with three educational psychologists. These interviews have been analyzed using a theoretically informed method from the standpoint of the Danish-German critical psychology, as presented by Klaus Holzkamp, Ole Dreier, Line Lerche Mørck and Charlotte Højholt among others. This standpoint sees the subject and the surrounding world as connected and reciprocally influencing each other. The analysis draws on concepts such as participation, conduct of everyday life, action context, action possibilities and conflictual cooperation.

The examination of the research literature showed that a lot of different concepts are being used to describe a child's action of not going to school, including school refusal, truancy, school phobia, school refusal behavior, school reluctance, school absenteeism and school avoidance. These notions are used randomly and without clear definitions, making it difficult to know which population a specific study can be generalized to. The research literature indicates that both factors within the child and external factors located in the home, the school and the wider society accounts for the development of school refusal. However, factors in school and society is often

not examined, and so, this is still inadequately understood. As a result, school refusal is often understood in an individualized manner, and most treatment in both Denmark and internationally, is inspired by cognitive behavioral therapy and focuses primarily on the child, secondarily on the family.

The analysis of the interviews indicated that the educational psychologists perceive school refusal as a complex phenomenon, which must be viewed from multiple angles to be understood adequately. Both factors in the child, in the family, in the school and in society must be considered. Yet, in practice, factors located in society are often overlooked, and school factors is often reduced to problems with specific children rather than organizational and pedagogical circumstances. This also points to an individualization of the problem, which may be explained by a clinical based professional identity among the educational psychologists.

Further, the educational psychologists point towards several obstacles in their work, which are: 1) economy, 2) many parties involved, and 3) school refusal exceeding common divisions in the public organization. The many involved parties are considered an obstacle since every involved person has separate understandings of the problem and how it is to be solved, which can lead to conflicts. As challenging as this may be, the subsequent discussion highlights this as not only an obstacle, but also an inevitable condition in working with cases of school refusal. The discussion also demonstrates that incorporating these different understandings is a way to maintain the complex nature of this type of problem. Additionally, based on school refusal exceeding common divisions, it is discussed if the existing organization of PPR (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning) is advisable.

Overall, the thesis indicates that school refusal is a complex problem which cannot be easily solved. However, this complexity often disappears in the daily work in favour of more individual understandings and treatments, which may have undesired consequences. It is therefore argued that research in the future should focus more specifically on contextual factors related to school refusal.

Indholdsfortegnelse

1 INDLEDNING	1
1.1 PROBLEMFORMULERING.....	3
1.2 BAGGRUND FOR VALG AF EMNE	3
1.3 LÆSEVEJLEDNING	5
2 TEORETISK RAMME	7
2.1 KRITISK PSYKOLOGIS FØDSEL OG UDVIKLING.....	7
2.2 KRITISK – OVER FOR HVAD?	7
2.3 KRITISK PSYKOLOGI	8
3 EKSISTERENDE FORSKNINGEN	13
3.1 BEGREBSAFKLARING	13
3.1.1 <i>Problematisk og ikke-problematisk skolefravær</i>	15
3.1.2 <i>Skolefraværs funktion</i>	16
3.1.3 <i>Typer af skolefravær</i>	17
3.1.3.1 <i>Pjæk</i>	17
3.1.3.2 <i>Skolevægning</i>	18
3.1.3.3 <i>Skoletilbageholdelse</i>	19
3.1.3.4 <i>Skoleeksklusion</i>	20
3.1.3.5 <i>Kan typerne adskilles?</i>	20
3.2 STATE OF THE ART.....	22
3.2.1 <i>Prævalens</i>	22
3.2.2 <i>Ætiologi: faktorer i barnet, hjemmet, skolen og samfundet</i>	22
3.2.2.1 <i>Individuelle faktorer</i>	23
3.2.2.2 <i>Familiefaktorer</i>	24
3.2.2.3 <i>Skolefaktorer</i>	25
3.2.2.4 <i>Samfundsmæssige faktorer?</i>	26
3.2.3 <i>Eksisterende interventioner</i>	27
3.3 OPSUMMERENDE DISKUSSION: INDIVIDUALISERING, PATOLOGISERING OG MEDIKALISERING.....	29

4 METODE	32
4.1 INTERVIEW	33
4.1.1 Semistruktureret interview.....	35
4.1.2 Interviewguide	35
4.1.3 Informanter og setting	37
4.2 ETIK	38
4.2.1 Fortrolighed.....	39
4.2.2 Informeret samtykke.....	39
4.2.3 Konsekvenser	40
4.2.4 Forskerens rolle.....	41
4.3 TRANSSKRIFTION.....	43
4.4 ANALYSEMETODE	43
4.5 KVALITETSKRITERIER	44
4.5.1 Refleksiv objektivitet	45
4.5.2 Transparens og troværdighed.....	45
4.5.3 Almengørelse	46
5 ANALYSE	48
5.1 KOMPLEKSITET – SOM LET TABES AF SYNE.....	48
5.2 INTERVENTIONER PÅ FLERE NIVEAUER	52
5.3 FORHINDRINGER FOR AT LYKKES	55
6 DISKUSSION	61
6.1 INDDRAGELSE AF FORSKELLIGE VINKLER OG FORSTÅELSER.....	61
6.1.1 Tab af samfundsmæssig vinkel og tendens til individualisering	62
6.2 ER FORSKELLIGE BLIKKE OG DEFINITIONER FAKTISK ET PROBLEM?	64
6.3 OVERSKRIDELSE AF HANDLEKONTEKSTER	67
6.4 HVORFOR INSISTERE PÅ DET PÆDAGOGISK PSYKOLOGISKE?	69
6.6 ALMENGØRELSE OG BEGRÆNSNINGER VED UNDERSØGELSEN	73
6.7. BETYDNING FOR PRAKSIS OG FORSLAG TIL VIDERE FORSKNINGEN	75

7 KONKLUSION 78

8 REFERENCELISTE 82

Bilag 1: Samtykkeerklæring

Bilag 2: Interviewguide

Bilag 3: Transskription af interview med Kirstine (Vedlagt i separat dokument)

Bilag 4: Transskription af interview med Line (Vedlagt i separat dokument)

Bilag 5: Transskription af interview med Mette (Vedlagt i separat dokument)

1 Indledning

Det er søndag aften. I morgen skal du på arbejde. Du skal på arbejde – du vil gerne på arbejde – men du kan ikke. Du ved ikke hvordan, du kommer afsted, for så snart du tænker på det, begynder du at svede – koldsved. På én gang føles det, som om dit hjerte både holder op med at slå og hamrer derudaf. Det føles, som om blodet forsvinder fra din krop. Du bliver svimmel, får kvalme, hyperventilerer, verden føles uvirkelig, og tankerne myldrer; hvad mon de andre tænker om mig? Mon jeg kan få hjælp til at løse de opgaver, som jeg synes er svære? Kommer der til at være lige så meget larm på kontoret, som der plejer? Da du holder på parkeringspladsen næste morgen, kan du ikke finde ud af at komme ind på kontoret. Dine ben vil bare ikke ...

Sådan skal det selvfølgelig ikke være at gå på arbejde. Men for et stigende antal børn og unge er det den oplevelse, de har, når de tænker på at skulle i skole; de lider af skolevægring. Skolevægring bliver potentielt til fravær fra skolen et emne, som er oppe i tiden (Hansen, 2019, p. 183f). Alle børn i Danmark har jf. folkeskoleloven §32 undervisningspligt. Det betyder, at alle børn i Danmark skal deltage i undervisning svarende til den danske folkeskole. Virkeligheden er dog, at alle børn er fraværende for skolen nogle gange, og skolefravær er ikke et nyt fænomen (Hansen, 2020, p. 3). Fraværet har dog den seneste tid fået et væsentligt større fokus. I 2019 søgte Folketinget f.eks. at minimere elevernes fravær ved at vedtage en ændring til Serviceloven, der gør, at skoleledere skal underrette kommunen, hvis et barn har over 15% ulovligt fravær, og at kommunen som følge heraf kan standse familiens børne- og ungeydelse det efterfølgende kvartal (Børne- og undervisningsministeriet, 2019; Folketinget, 2019). Også i forskningen undersøges skolefravær, og der udgives mange artikler herom (Dannow & Esbjørn, 2018, p. 90f; Ekstrand, 2015, p. 459).

Der har de seneste år været en stigning i skolefravær i Danmark. I skoleåret 2017/18 havde danske skoleelever i gennemsnit 5,9% fravær svarende til næsten 12 dage. Dette svarer til en stigning på 0,6 procentpoint eller cirka én skoledag mere om året pr. elev ift. skoleåret 13/14. Samtidig er andelen af elever med et fravær mellem 0 og 2% faldet, fra 30,7% i skoleåret 2014/15 til 25,5% i skoleåret 2017/18. I samme periode steg andelen af elever med over 10% fravær fra 13,1% til 14,7% (Styrelsen for IT og Læring, 2018, p. 2f).

Ovenstående viser, at danske skoleelever generelt er lidt mere fraværende end tidligere. Men den siger intet om, hvad fraværet dækker over. Folkeskolerne er if. Bekendtgørelse om elevers fravær fra undervisningen i folkeskolen (lovligt, ulovligt, sygdom) forpligtet til at registrere elevernes fravær, og skal gøre det under tre kategorier ”sygefravær”, ”lovligt fravær” og ”ulovligt fravær”. Der er dog ikke en ensartet anvendelse og definition af disse kategorier mellem kommunerne eller internt på skoler (Rambøll for Undervisningsministeriet, 2018, p. 8). Det betyder, at hvad der på én skole registreres som ulovligt fravær, andre steder registreres som f.eks. sygdom (Fleischer, 2018, p. 21f; Thastum, 2019, p. 13) Andre problemer ved den konkrete fraværsregistrering er, at ikke al fravær reelt registreres, ligesom registreringerne mange steder ikke justeres i løbet af dagen, hvis en elev møder senere, går tidligt, eller ikke deltager i en specifik time. Dermed kan det f.eks. blive overset, hvis eleven altid er fraværende i dansk, eller eleven kan have meget højt fravær, hvis vedkommende ofte kommer 15 minutter for sent, og dette registreres som fravær fra hele dagen (Rambøll for Undervisningsministeriet, 2018, p. 14). Det betyder, at det er vanskeligt at sammenligne data og udlede noget konkret anvendeligt på baggrund heraf.

På trods af ovenstående er der dog indikationer på, at flere børn rammes af skolevægning. En række skoleledere og kommunale konsulenter beskriver, at skolevægning er en stigende udfordring (Rambøll for Undervisningsministeriet, 2018, p. 25), mens en undersøgelse fra Dansk Psykolog Forening (i det følgende DP) blandt 508 PPR-psykologer viste, at 60% mener, at skolevægning er et stigende problem, og at 71% af de adspurgte ofte eller jævnligt møder børn med skolevægning (DP, 2018, p. 13f).

At flere elever ikke kommer i skole, er uheldigt, idet en række undersøgelser peger på, at der er en sammenhæng mellem skolefravær og forskellige konsekvenser. Som kortsigtede konsekvenser kan bl.a. nævnes faglige udfordringer, yderligere øget fravær og familiekonflikter (Knudsen & Møller, 2017, p. 5). Af mere langsigtede konsekvenser nævnes f.eks. øget risiko for ikke at gennemføre en ungdomsuddannelse (Thastum, 2019, p. 14f, Havik, 2019a, p. 7), arbejdsløshed, ungdomskriminalitet, psykiske problemer, stofmisbrug og dårligt helbred (Ekstrand, 2015, p. 460; Knudsen & Møller, 2017, p. 5). Selvom kausaliteten mellem skolefravær og disse konsekvenser er uklar, er der altså alvorlige udfordringer forbundet med, at et barn ikke kom-

mer i skole. Dette sammenholdt med den forøgede tendens til skolevægning, gør skolevægning til en af folkeskolens aktuelt største udfordringer.

Når der arbejdes med skolevægning, både forebyggende og når der er opstået udfordringer, er der ofte tale om en tværfaglig indsats, hvor f.eks. AKT-vejleder og PPR-medarbejdere inddrages (Rambøll for Undervisningsministeriet, 2018, pp. 17, 35). PPR og PPR-psykologer er dermed en del af det system til forebyggelse og intervention ift. skolevægning, som findes omkring skolerne, familierne og børnene. Dermed har de stor betydning for, hvordan sagerne gribes an, hvad der konkret gøres og hvordan problemstillingen forstås. Af denne årsag er det relevant at vide, hvordan danske PPR-psykologer forstår og arbejder med skolevægning. Det er netop hvad specialet interesserer sig for.

1.1 Problemformulering

På baggrund af ovenstående bygger specialet på følgende problemformulering:

Hvordan forstår og intervenserer PPR-psykologer ift. forløb med børn i skolevægning?

Begrebet intervention anvendes her, i forlængelse af Bro, Løw & Svanholt (2010. p. 17), til både at dække over forebyggende tilgange, dvs. handlinger der har til hensigt at gøre skolevægningens problematikker mindre eller sørge for, at de kommer senere, stimulerende tilgange, altså tilgange, som via interventioner direkte imod skolevægning søger at overkomme problemet, og kompenserende tilgange, som er handlinger, hvor man accepterer skolevægningen, og giver de involverede midler til at omgå problemet.

1.2 Baggrund for valg af emne

Min interesse i skolevægning opstod på baggrund af en række samtaler med mine kollegaer på det PPR-kontor, hvor jeg sidste forår var i praktik, og nu er ansat som studentermedhjælper. Op til starten på specialet hørte jeg flere gange nogle af psykologerne sige, at de ser flere børn med skolevægning end tidligere, og at de ikke føler sig klædt tilstrækkeligt på ift. at løse udfordringerne. Specielt én episode fik dog betydning for mit valg af emne. På et fælles gruppemøde faldt diskussionen på emnet

skolevægning, og der var konsensus i psykologgruppen om, at man ønskede en større viden herom. Problemet bestod dog i, at ingen vidste hvor eller hos hvem, de skulle hente denne viden. De var interesseret i et kontekstsensitivt perspektiv men kendte kun til Back2School-projektet fra Aarhus, som de opfattede som en mere individualistisk tilgang. Jeg besluttede derfor at undersøge dette nærmere, da jeg tænkte, at det ikke kunne passe, at der ikke var nogen, som beskæftigede sig med skolevægning i et ikke-individualistisk perspektiv. I den forbindelse læste jeg førnævnte undersøgelse fra DP, hvor der beskrives en stigning i skolevægning. Dette bekymrede mig, men det bekymrede mig endnu mere, at 94% af psykologerne mente, at psykiske og sociale problemstillinger hos barnet var årsag til skolevægning, mens 36% pegede på problematikker i hjemmet/familien. Kun 25 % pegede på manglende rammer og ressourcer i skolen og 9% på samfundskrav til faglige og sociale præstationer (DP, 2018, p. 13f).

Det gav anledning til en faglig bekymring hos mig, idet jeg, hvis der er tale om en stigning, mener, at vi har et alvorligt problem med mistrivsel blandt børn og unge. Man kan spørge, om børn, som har det godt i skolen og oplever at høre til, ville blive ikke væk? (Hansen, 2020, p. 3). Som Gro Emmertsen Lund skriver "Børn der har det godt i skolen, vil gerne i skole" (Lund, 2020, p. 18). Børn vil som regel gerne gøre, hvad de voksne forventer af dem, så når de ikke kan det – ikke kan gå i skole, så skal vi tage det alvorlig.

I forlængelse af bekymringen blev jeg også vred og provokeret. Førmtalte undersøgelse fra DP indikerer, at de adspurgte psykologer primært fokuserer på individuelle problemstillinger, sekundært familiemæssige forhold, mens bredere kontekstuelle forståelser underprioriteres. Dette syntes jeg var mangel på respekt for barnet og dets vanskeligheder med skoletilstedeværelse.

Jeg gik altså i gang med specialet, provokeret, vred og frustreret. Jeg ønskede at blive klogere på skolevægning som fænomen, herunder hvordan vi kan forstå og arbejde med det. Specialet er dog også udtryk for en læreproces, hvor jeg løbende er blevet klogere, har nuanceret mine forståelser og er blevet (lidt) mindre vred og frustreret. Jeg mener dog stadig, at vi står med en vanskelig problemstilling, hvor børn er i tydelig mistrivsel, og en tendens til individualisering af en problemstilling, som må forstås meget bredere end blot en psykiatrisk vanskelighed hos barnet. Dette vil jeg

argumentere for i specialet. I næste afsnit følger en læsevejledning, hvor jeg præsenterer specialets opbygning og skitserer mine argumenter.

1.3 Læsevejledning

Specialet er inddelt i kapitler. Kapitel 1 er næsten færdigt og udgør specialets indledning.

Derefter følger kapitel 2, som udgør specialet teoretisk fundament. Her præsenteres kritisk psykologi, som er informeret af en historisk dialektisk materialistisk videnskabs teori. Jeg præsenterer kritikken af den traditionelle psykologi samt den kritiske psykologis modsvar, hvor mennesket forstås som samfundsmæssigt, og det dialektiske forhold mellem individ og samfund understreges. Jeg præsenterer desuden relevante begreber, som senere anvendes til analyse.

Kapitel 3 består i en indføring i den eksisterende forskningslitteratur om skolevægning. Der indledes med en begrebsafklaring, hvor forskellige begreber for skolefravær defineres. Derefter beskrives skolevægningens prævalens og ætiologi, med fokus på faktorer i barnet, familien, skolen og samfundet, samt eksisterende interventioner ift. skolevægning i ind- og udland. Kapitel afsluttes med en opsummerende diskussion. Her argumenteres for, at skolevægning i litteraturen ses i et individualiserende og patologiserende lys, og at dette enten kan skyldes, at skolevægning hidtil har været undersøgt primært som angst, sekundært som udløst af faktorer i familien. En anden forklaring kan være en igangværende definitions kamp ift. at definere, hvordan skolevægning skal behandles. Denne ser pt. ud til at blive vundet af kognitivt-klinisk inspirerede psykologer, som søger at behandle skolevægning som en angsttilstand.

Herefter følger specialets empiriske del.

I kapitel 4 præsenteres de metodiske overvejelser og valg, som ligger bag empiriproduktionen, ligesom den praktiske udførelse præsenteres. Overvejelserne bag valget af interviewet som metode præsenteres, ligesom etiske problemstillinger præsenteres og diskuteres. Der beskrives også overvejelser ift. transskription, analyse og kvalitetskriterier.

Kapitel 5 indeholder specialets analyse af den producerede empiri. Analysen er ind-
delt i 3 dele, der hver munder ud i én hovedpointe, som skitseres til sidst i hver af de
tre afsnit.

I kapitel 6 samles trådende fra de foregående kapitler i specialets diskuterende kapi-
tel. Der indledes med tre afsnit, hvor empirien diskuteres teoretisk med udgangs-
punkt i kritisk psykologi. Her argumenteres for, at det er vigtigt at inddrage forskelli-
ge vinkler og forståelser, men at disse ofte tabes af syne i praksis. Det diskuteres i
forlængelse heraf, om PPRs organisering er hensigtsmæssig ift. arbejdet med skole-
vægning, idet der argumenteres for, at det tværsektorielle arbejde på tværs af skole og
hjem opleves som en udfordring i skolevægningssager. I diskussionens næste afsnit
diskuteres, hvorfor jeg insisterer på pædagogisk psykologiske forståelser. Der argu-
menteres for, at metoder der tager udgangspunkt i kognitiv adfærdsterapi (i det føl-
gende: KAT), retter fokus primært mod barnet og risikerer at individualisere pro-
blemstillingen, og at disse individualiserede forståelser gør det svært at få øje på hen-
sigtsmæssige interventioner. I de sidste to afsnit diskuteres specialets begrænsninger
og potentialer til almengørelse, samt specialets betydning for praksis og videre
forskning.

Kapitel 7 er specialets sidste. Her præsenteres specialets konklusion.

2 Teoretisk ramme

Projektet er en kritisk psykologisk belysning af PPR-psykologers arbejde med skolevægning. I dette afsnit præsenteres teorien, som danner ramme om projektet: kritisk psykologi og historisk dialektisk materialisme. Der startes med en redegørelse for kritisk psykologis opståen, herunder en redegørelse for hvorfor psykologien er kritisk og overfor hvad. Derefter følger en beskrivelse af det videnskabsteoretiske ståsted bag kritisk psykologi herunder forholdet mellem samfund og subjekt. Dette efterfølges af en beskrivelse af relevante begreber: deltagelse, handlekontekst, daglig livsførelse, handlemuligheder, relationer og konfliktuel Kooperation.

2.1 Kritisk psykologis fødsel og udvikling

Kritisk psykologi opstod i slutningen af 1960'erne i Tyskland. Udviklingen startede i Berlin på Freie Universität, og havde bl.a. psykologen Klaus Holzkamp som en af hovedpersonerne (Jartoft, 1996, p. 182; Mørck, 2010, p. 178). Ud fra den kritiske psykologi i Tyskland, arbejdedes også kritisk psykologisk i Danmark, og mange forskere fra både Danmark og Tyskland har over de seneste fem årtier samarbejdet om udviklingen af, hvad der nu kan kaldes en dansk-tysk kritisk psykologi (Mørck & Huniche, 2006, p. 2f).

2.2 Kritisk – over for hvad?

Kritisk psykologi er en psykologi, der opstod og blev udviklet i opposition til og som en kritik af traditionel psykologi (Tolman, 1994, p. viii). Kritisk psykologi har et transformativt sigte, hvor man ønsker at ændre betydning af eller fjerne ting, som tages for givet, samt et formativt sigte, hvor man ønsker at opstille en ny type psykologi, som er bedre end den eksisterende (Meinert Jensen, 2014, p. 289; Mørck & Huniche, 2005, p. 10). En del af kritikken går if. Tolman (1994, p. 23) på, at traditionel psykologi søger at opnå anerkendelse som en rigtig videnskab og, i jagten herpå, har hentet inspiration i f.eks. fysikken og fysiologien. Med udgangspunkt heri har psykologien, if. Holzkamp (1998, p. 98) søgt at opstille en videnskabelig metode, som bygger på en række antagelser, der if. kritisk psykologi ikke kan anvendes i psykologien. Man vil, med udgangspunkt i standardsituationer, forudsige hvilken

adfærd et individ har under faste, givne betingelser. Man søger altså at finde lovmæssigheder om det generelle menneske. Ud fra dette antages verden at bestå af forbundne variable, og sammenhængen mellem disse testes statistisk. Resultatet af dette er, at mennesker objektiviseres og reduceres til variable, som er matematisk forbundet med andre variable (Mørck, 2010, p. 178f; Tolman, 1994, p. 128). Dette betyder, at mennesket betragtes som altid underlagt deres umiddelbare betingelser. Menneskers handlinger, tanker mm. antages at være betinget af omstændighederne og står ikke til at ændre (Holzkamp, 2013a, p. 19; Jartoft, 1996, p. 184f).

Når individet beskrives som en variabel, betyder det if. Tolman (1994, p. 128), at der sker en adskillelse af subjektet og den objektive verden. Dette resulterer i en individ-samfund dualitet, hvor forholdet mellem individ og samfund kommer til at fremstå som forholdet mellem menneskelig natur og menneskeligt samfund (Holzkamp, 2013b, p. 34; Tolman, 1994, p. 45). Resultatet heraf er, at mennesket, i den traditionelle psykologi, antages at være ahistorisk, isoleret og usocialt, og at samfundet og individet ses som noget diametralt forskelligt (Holzkamp, 2013b, p. 34; Osterkamp & Schraube, 2013, p. 4). Når den traditionelle psykologi adskiller menneskets natur fra samfundet, betyder det, at man mister blikket for det sociale, og samtidig individualiserer individets problemer og potentielt normaliserer konformitet (Mørck, 2010, p. 185; Mørck & Huniche, 2005, p. 3). Holzkamp tvivlede på denne psykologi, hvor individet opfattes som et objekt, og hvor mennesket og psyken forstås i en afgrænset, isoleret situation afskåret fra omverdenen og uden forståelse for, hvilken betydning det har for individet, at dette deltager i mange forskellige situationer i sit liv (Dreier, 1998, p. 90; Meinert Jensen, 2014, p. 287). I stedet hævdede han, at det var nødvendigt med en psykologi, som så verden fra et førstepersons perspektiv (Nissen, 2002, p. 68), hvorfor han begyndte udviklingen af kritisk psykologi.

2.3 Kritisk psykologi

Videnskabsteoretisk er den kritiske psykologi informeret af historisk dialektisk materialisme (Jartoft, 1996, p. 182; Mørck & Huniche, 2005, p. 3). Den historiske forståelse betyder, at samfundsudviklingen, og hvilken betydning denne har for individet, holdes for øje (Jartoft, 1996, p. 182). Den materialistiske komponent består i en materialistisk ontologi, dvs. en realistisk position, hvor det antages, at verden eksisterer og er uafhængig af subjektet og dets erkendelse. Samtidig er der tale om en subjektiv

epistemologi, hvor verden findes objektivt men fremstår subjektivt; det enkelte individ erkender den objektive verden fra sin subjektive position (Meinert Jensen, 2014, p. 292; Mørck, 2010, p. 181). Den dialektiske del angiver en antagelse om, at omverdenen og individet indvirker reciprokt på hinanden og er indbyrdes afhængige. Der findes en række betingelser, som individet er underlagt, og som bestemmer menneskets objektive livsbetingelser. Samtidig er individet i stand til at forholde sig til og overskride sine livsbetingelser, hvorfor det producerer, reproducerer og forandrer samme livsbetingelser via handlinger og aktiviteter (Holzkamp, 2013b, p. 35; Jartoft, 1996, pp. 183, 186f; Mørck, 2010, p. 181).

Via denne dialektiske forståelse søger kritisk psykologi at gøre op med subjekt-objekt dikotomien. Her forstås mennesket som samfundsmæssigt, og samfundet og mennesket betragtes som ikke-adskilte dele (Holzkamp, 2013a, p. 19f; Jartoft, 1996, pp. 183, 186f). At dette er tilfældet, forklares ved, at mennesker i fylogenesen, i forsøget på at opnå fælles mål, har samarbejdet og udviklet det samfundsmæssige liv, hvorfor samfundet er udviklet som en naturlig proces fra menneskelig natur. Derfor er menneskets biologiske udvikling erstattet med en samfundsmæssig udvikling, og den menneskelige natur er blevet en samfundsmæssig natur, hvor natur og samfund er to sider af samme sag (Holzkamp, 2013b, p. 35). Dette indebærer også, at mennesket som udgangspunkt er socialt og en evolutionær, historisk og udviklingsmæssig udvidelse af objektet (Mørck & Huniche, 2005, p. 3; Nissen, 2002, p. 70).

Et centralt begreb i kritisk psykologi er *deltagelse*, som sætter fokus på, at mennesker altid indgår og deltager i sociale sammenhænge. Disse sociale sammenhænge omtales både som handlekontekst (Dreier, 2004) og handlesammenhæng (Forchhammer, 2001). I specialet anvendes *handlekontekst* gennemgående. Det enkelte menneske forstås således som situeret, idet det befinder sig på et konkret sted, på et konkret tidspunkt, i en konkret samfundsmæssig praksis; handlekonteksten. Handlekontekster er socio-materielle enheder, bestående af institutionelle forhold, strukturer og kulturelle konventioner, som fastsætter forskellige betingelser, muligheder og begrænsninger for individets mulighed for at leve sit liv. Dette kalder kritisk psykologi for *institutionelle arrangementer*. I handlekonteksterne indtager og tildeles individet en social position. De institutionelle arrangementer og individets position strukturerer individets liv; hvordan vedkommende handler, tænker, føler og har mulighed for at deltage i praksis. Individet må tilpasse sit liv hertil og er ikke frit til at leve, som det

passer vedkommende. Samtidig laver individet en individuel fortolkning af de regler, som indgår i handlekonteksterne (Dreier, 2004, p. 79; 2009, p. 198f; Forchhammer, 2001, p. 25f). Dette har betydning for individets måde at fungere og udvikle sig på, da fortolkningerne giver individet et særligt perspektiv som verden ses fra og skaber et unikt *ståsted*, og ud fra dette perspektiv og dette ståsted handler, føler og tænker individet (Dreier, 2004, p. 78f; Meiner Jensen, 2014, pp. 295, 300).

Dreier (2009, p. 196) understreger, at individer ikke kun lever i én kontekst, men deltager i og bevæger sig på tværs af handlekontekster. En væsentlig opgave er at føre sit liv på tværs af kontekster, det Dreier (2004) kalder *daglig livsførelse*. Daglig livsførelse henviser til det aktive arbejde, individet gør, for at tilværelsen, på tværs af handlekontekster, hænger sammen. Den daglige livsførelse er influeret af de strukturelle arrangementers betingelser og krav, som alle lever under, samt den sammenhæng mellem meninger, som disse tilbyder. Disse indgår i et subjektivt arrangement, som den enkelte laver mellem sine aktiviteter. I hver handlekontekst findes forskellige krav og betingelser, og et afgørende element i den daglige livsførelse er at integrere kravene fra de forskellige kontekster (Dreier, 2004, pp. 81, 90, 95; Meinert Jensen, 2014, pp. 301-303). Individet har imidlertid ikke ressourcer til at opfylde alle krav, som det møder, hvorfor der må prioriteres og indgås kompromisser. Den daglige livsførelse er således en nødvendig, aktiv proces, der forløber igen og igen (Holzkamp, 1998, p. 95). En måde at overkomme den daglige livsførelse er at skabe rutiner i hverdagsaktiviteter. Disse aflaster individet, skaber ontologisk sikkerhed og giver individet en basis at leve på. Rutinerne er dog stadig en del af den aktive integration, idet de ikke foregår af sig selv – det enkelte individ har fortsat muligheden for at organisere sit liv, men vælger at følge rutinen (Dreier, 1998, p. 90).

Selvom individet er underlagt institutionelle arrangementer, er handlinger ikke determineret. I stedet er der tale om determinisme af *handlemuligheder* (Holzkamp, 2013b, p. 42; Mørck & Huniche, 2005, p. 6). Menneskers tanker, handlinger og følelser betragtes som muligheder, og mennesket betragtes som aktivt og altid med mulighed for at handle. De strukturelle arrangementer viser via meningsstrukturer de handlinger, som er nødvendige for at fastholde samfundet i status quo. Dette betyder dog ikke, at individet er determineret til at handle på den måde; mennesker har altid alternative muligheder handlemuligheder (Dreier, 2004, p. 79f; Tolman, 1994, p. 102). Begrebet dækker dermed over et gensidigt aktivt forhold mellem individ og

handlekontekster, hvor individet via deltagelse og udførte handlinger producerer, reproducerer og forandrer handlekonteksterne og livsomstændighederne, som samtidig virker tilbage på individet (Jartoft, 1996, p. 204f; Mørck & Huniche, 2005, p. 5f). Handlemulighederne findes dog ikke inden i individet, men opstår i den konkrete situation, som individet befinder sig i. Det betyder også, at individets handlemuligheder altid er begrænsede dette både fysisk, af det sted individet befinder sig, af individets krop, samt det standpunkt og perspektiv, som individet har i den handlekonteksten (Meinert Jensen, 2014, p. 296). Derfor kan forskellige individer opleve forskellige handlemuligheder i samme situation og dermed handle forskelligt.

Når handlinger ikke er determineret, men handlemuligheder er, må individet vælge mellem de tilgængelige handlemuligheder. Dette valg er begrundet i mening og tager udgangspunkt i en emotionel og kognitiv vurdering af omverdenen og de tilbudte handlemuligheder (Jartoft, 1995, p. 205f; Tolman, 1994, pp. 101f). Valget er både påvirket af den enkelte kontekst, herunder de objektive betingelser individet står i, hvilken betydning disse har for individet, samt individets forbundethed til andre kontekster, og den mening individet uddrager fra deltagelsen i de forskellige kontekster. Dette betyder samlet, at individets handlinger, tanker og følelser i én kontekst vil være anderledes end samme individs handlinger, tanker og følelser i en anden kontekst (Dreier, 2004, p. 79).

Handlemuligheder kan være udvidende eller restriktive (Mørck & Huniche, 2005, p. 6). Mennesker handler udvidende, når de søger at åbne op for flere og andre handlinger end dem, som er mulige lige nu. Det er et forsøg på at gøre sine egne og andres livsbetingelser bedre på længere sigt frem for blot at sikre sig selv (Nissen, 2002, p. 71). Det kræver dog en opvejning af fordelene ved at opnå en større livskvalitet, kontra risikoen for, at forværrer de forhold man lever under, i forsøget på at ændre dem (Jartoft, 1996, p. 196). I tilfælde hvor individet ikke kan handle udvidende, f.eks. pga. frygt for at ødelægge stabiliteten i sit liv, kan i stedet handles restriktivt. Restriktive handlinger er ofte kortsigtede, og individet indretter sig efter og stiller sig tilfreds med sine livsbetingelser, selvom de begrænser. Man bekæmper så egne og andres ønsker om at gøre oprør mod det uretfærdige (Holzkamp, 2013a, p. 24; Nissen, 2002, p. 71). Det er vigtigt, at man i analyser ikke antager, at restriktive handlinger er dårlige eller forkerte, mens generaliserede handlemåder er gode eller rigtige. Ofte er restriktive handlemåder nemlig nødvendige. Individet har en god grund til at handle

på denne måde, og i den konkrete situation kan det være det rigtige for det enkelte individ og fungere godt, selvom det på lang sigt ikke giver mulighed for at gøre op med uretfærdighed (Jartoft, 1996, p. 196f; Mørck & Huniche, 2005, p. 6f).

I handlekonteksten indgår individer i relation til hinanden og arbejder sammen mod et mål (Mørck, 1995, p. 36). If. kritisk psykologi kan disse relationer inddeles i 2; subjekt- og instrumentalrelationer. Subjektrelationerne karakteriseres ved, at individerne har fælles interesser og arbejder mod samme mål, hvorfor de må samarbejde og koordinere deres handlinger med andres handlinger (Axel, 2011, p. 59; Jartoft, 1996, pp. 190-193). Samarbejdet kan dog være modsætningsfuldt, da mennesker som beskrevet indgår i handlekontekster med udgangspunkt i forskellige positioner, handlemuligheder, perspektiver og standpunkter, hvorfor de har deres eget syn på den specifikke situation, samt hvad der bør gøres, men alligevel forventes at arbejde sammen (Axel, 2011, p. 56; Højholt, 2003, p. 714f). Dette giver en konstant mulighed eller risiko for, at konflikter opstår, når de involverede individer er uenige om mål og interesser. Faktisk er konflikter både nødvendige, uundgåelige og indbyggede i sociale situationer (Axel, 2011, p. 56; Højholt & Kousholt, 2020, p. 40). Dette forhold, at mennesker på samme tid både samarbejder og konflikter, kalder Axel (2011) for *konfliktuel Kooperation*.

En risiko, når arbejdet med det fælles mål opgives, er, at relationen overgår til at være en instrumental relation. Der er her tale om relationer, hvor individet enten indgår under tvang eller for at realisere egne individuelle interesser, med risiko for at undertrykke den anden, da den anden anvendes som instrument til at opnå egne ønsker (Holzkamp, 2013a, p. 24). Konflikterne giver dog også mulighed for at opnå indsigt i de forskellige aspekter, som er knyttet til det, som samarbejdet drejer sig om (Højholt & Kousholt, 2020, p. 50). Axel (2011, pp. 62, 76f) beskriver, at ingen har et perfekt overblik over samarbejdet. Ingen ved alt, men alle ved noget. Ikke engang tilsammen ved de involverede parter alt om det, der samarbejdes om. Men man kan samle de fælles oplevelser og fælles viden og derigennem opnå en større, bredere viden.

3 Eksisterende forskningen

I dette kapitel præsenteres den eksisterende forskning om skolefravær og skolevægning. Dette gøres fordi en forståelse heraf, herunder de anvendte begreber, er nødvendig for at kunne undersøge PPR-psykologernes arbejde på en hensigtsmæssig måde. Dette hjælper også til at sikre, at specialet ikke undersøger noget, som allerede er undersøgt til hudløshed. Der startes med en afklaring af begreberne skolefravær og skolevægning. Der argumenteres for, at der ses en art begrebsforvirring, hvor forskellige begreber anvendes tilfældigt og uden faste definitioner. Dette efterfølges af et State of the art, som beskriver prævalensen af og ætiologien bag skolevægning, ligesom de interventioner, der hidtil er undersøgt ift. skolevægning, beskrives. Det vises, at interventionerne primært tager udgangspunkt i KAT. Slutteligt diskuteres den præsenterede litteratur kort, og der argumenteres for, at skolevægning ses i et individualiserende, patologiserende og medikaliseret perspektiv, hvor kontekstuelle perspektiver er underprioriterede.

3.1 Begrebsafklaring

Skolefravær er undersøgt inden for forskellige forskningsfelter, f.eks. uddannelse, socialt arbejde og psykologi (Kearney, 2003, p. 57). Dette betyder dog, at der anvendes mange forskellige begreber for skolefravær (Knudsen & Møller, 2017, p. 4). På engelsk tales f.eks. om extended school non-attendance (Gregory & Purcell, 2014, p. 37), school phobia (Huffington & Sevitt, 1989, p. 353f), school reluctance (Jones & Suveg, 2015, p. 212), truancy (Fantuzzo, Grim & Hazan, 2005, p. 657), family- og pupil-motivated truancy (Amatu, 1981, p. 112), psycho-neurotic truancy, separation anxiety (Kearney, 2003, p. 57), school absenteeism, school avoidance (Knudsen & Møller, 2017, p. 4), school refusal (Kahn & Nursten, 1962, p. 708) samt school refusal behavior (Kearney, 1993, p. 267). På dansk forholder det sig ikke meget bedre. Her tales bl.a. om skolefravær, skoleundgående, skoleangst, pjækkeri, skolefobi, elevfravær, skolevægning, skolevægningssadfærd og skoleundvigelse (Knudsen & Møller, 2017, p. 4). Udover de mange begreber mangler desuden konsensus om definitioner af begreberne samt konsekvens i anvendelsen. Denne udfordring påpeges i både 2003 og 2008 af Kearney (2003, p. 58; 2008a, p. 258), men if. Heyne, Gren-Landell, Melvin & Gentle-Genitty (2018) er dette fortsat et problem.

Den manglende konsekvens i brugen af begreberne ses f.eks. ift. begrebet truancy, der hos nogen beskriver fravær fra skole uden forældrenes viden (Huffington & Se-vitt, 1989, p. 354), mens andre anvender det om al fravær uden fritagelse (Fantuzzo et al., 2005, p. 657). Andre igen anvender truancy om elever, som har fravær pga. dårlig motivation for skole og søger aktiviteter uden for skolen (Havik, Bru & Ertesvåg, 2015a, p. 318). Nogen anvender begrebet truants om elever, som er fraværende fra skolen, fordi fraværet er fordelagtigt for deres forældre (Kahn & Nursten, 1962, p. 708), mens andre kalder dette school withdrawal (Heyne et al., 2018, p. 8).

Ift. begrebet school refusal er forvirringen ligeledes stor. Nogen skelner mellem school refusal og truancy, da de mener, der er naturlige forskelle mellem de to grup-per (Havik et al., 2015a, p. 327; Salemi & Brown, 2003, p. 200). Andre mener, at denne skelnen er kunstig og har uheldige konsekvenser, hvorfor de slår dem sammen under paraplybegrebet school refusal behavior (Kearney & Albano, 2007, p. 2; Lyon & Cotler, 2007, p. 554). Forvirringen bliver ikke mindre, når dette paraplybegreb af nogen forkortes til school refusal (Lyon & Cotler, 2007, p. 556).

De mange begreber og den manglende konsekvens i brugen heraf betyder, at der kan være i tvivl om, hvordan et begreb skal forstås og fortolkes. Hvis en artikel undersø-ger school refusal, anvendes begrebet så som paraplybegreb eller mere snævert? Og hvilken gruppe af børn kan resultaterne generaliseres til? (Kearney, 2003, p. 59).

Skolevægning beskrives første gang i litteraturen i 1932 (Elliott, 1999, p. 1011f). Når fænomenet efter så mange års forskning ikke er velafgrænset men i stedet præget af forskellige begreber indikeres, at skolefravær og skolevægning er komplekse proble-mer, som ikke let lader sig indfange og afdække entydigt. Denne kompleksitet åbner op for en definitions-kamp ift. skolevægning: hvem kan først definere skolevægning på en måde, der vinder indpas, og dermed potentielt slå sit navn fast i forskningslitte-raturen og præge den måde, praktikerne arbejder med fænomenet.

Med udgangspunkt i ovenstående redegøres i det følgende for en række af de defini-tioner, som findes i litteraturen. Dette gøres for at få en dybere forståelse af, hvordan fænomenet skolevægning forstås tidligere og aktuelt, og hvordan det forholder sig med føromtalte definitions-kamp; hvem står til at vinde?

3.1.1 Problematisk og ikke-problematisk skolefravær

Kearney lavede i 2003 en skelnen mellem problematisk og ikke-problematisk fravær, som if. Thastum (2019, p. 15) er blevet en af de mest anvendte definition herfor. Her definerede Kearney (2003, p. 59) ikke-problematisk fravær som ”al formelt skolefravær som forældre og skole er enige om, er legitim, og som ikke har negativ indvirkning på barnet” (Kearney, 2003, p. 59, egen oversættelse). Som eksempler på denne type fravær nævnes kortere fraværsperioder, længere fraværsperioder på baggrund af sygdom eller naturkatastrofer, og fravær hvor der kompenseres på en passende måde ved f.eks. hjemmeundervisning. Ikke-problematisk fravær dækker også fravær, som er problematiske, men som bliver korrigeret af barnet selv inden for to uger (Kearney, 2003, p. 59). Problematisk fravær definerede Kearney som ”[...] børn i skolealderen der 1) er udeblevet fra det meste (f.eks. 50%) af undervisningen i mindst to uger og/eller 2) i mindst to uger oplever problemer med at være til stede i skolen i en sådan grad, at det har en signifikant indvirkning på barnets eller familiens daglige liv og rutiner.” (Kearney, 2003, p. 59, egen oversættelse).

I 2008 ændrede Kearney (2008a, p. 265) 50% afgrænsningen, så problematisk fravær i stedet startede ved udeblivelse fra mindst 25% af undervisningen i mindst 2 uger. Desuden tilføjede han et tredje kriterium; at problematisk skolefravær også kan referere til børn, som ”[...] er fraværende fra mindst 10 skoledag i enhver 15-ugers periode (mindst 15% fravær fra skole)” (Kearney, 2008a, p. 265, egen oversættelse).

Denne definition rummer et par uhensigtsmæssigheder, som bør påtales. Som det første virker 25% kriteriet arbitrært. Kearney retfærdiggør dette cut-off med ekspert-skøn, og at 25% udgør en væsentlig del af skoledagene. Kearney selv starter da også oprindeligt med 50% cut-off (Kearney, 2003, p. 59), mens andre forfattere argumenterer for, at grænsen skal ligge ved 10% (Lyon & Cotler, 2007, p. 560; Havik et al., 2015a, p. 326). Her kan det også være relevant at overveje, om den mængde fravær, som er problematisk for et barn, kan være uproblematisk for et andet barn? Ligeledes ses også udfordringer med kriteriet om signifikant indvirkning på familiens rutiner. Dette kriterium defineres ikke yderligere og kan derfor være vanskeligt at anvende i praksis, for hvornår er en families rutiner påvirket nok til, at barnets skolefravær er problematisk? Samtidig mener jeg dog, at påvirkningen af familiens hverdag er relevant at fremhæve, specielt i et kritisk psykologisk perspektiv, hvor der netop argu-

menteres for den gensidige påvirkning mellem individ og omverden. Samlet fremstår Kearneys (2003, 2008a) definition forholdsvis let operationaliserbar, men dog noget kvantitativ, og uden fokus på en oplevelsesmæssig dimension eller kvalitative beskrivelser af, hvad der er på spil ift. skolefraværet.

Denne skelnen mellem problematisk og ikke-problematisk skolefravær er meget bred. I det følgende redegøres for mere smalt definerede typer af problematisk skolefravær.

3.1.2 Skolefraværs funktion

Kearney og Silverman (1990) differentierede skolefravær på baggrund af den funktion, det har for barnet. Her tales om funktionen af school refusal behavior altså den brede paraply betegnelse. If. denne tilgang har børns fravær 4 funktioner:

- 1) At undgå specifikke situationer og ting i skolekonteksten, som giver negativ affekt. Det er ting som f.eks. brandalarm, en lærer, legepladsen.
- 2) At undgå sociale situationer eller situationer med evaluering, dvs. situationer som kan lede til utilfredsstillende forhold til venner eller svær social angst. Det kan f.eks. handle om at undgå at sige noget i timerne, føle sig udenfor eller drillerier.
- 3) At opnå opmærksomhed fra andre uden for skolen, f.eks. forældrene. Dette kan f.eks. skyldes frygt for adskillelse.
- 4) At opnå noget eftertragtet uden for skolen, f.eks. muligheden for at spille computer, sove længe eller være sammen med venner (Kearney, 2008b, p. 457f; Kearney & Silverman, 1993, p. 87).

Disse funktioner virker stærkt inspireret af behaviorismen med fokus på ”opnåelse” eller ”undgåelse”. De første to funktioner angiver negativ forstærkning, da barnet søger at undgå ubehag ved ikke at gå i skole, mens de to sidstnævnte funktioner angiver positiv forstærkning, da barnet søger at opnå noget godt ved ikke at gå i skole (Kearney & Silverman, 1993, p. 86). Det er vigtigt at huske, at det enkelte barns skolefravær kan have flere funktioner, ligesom skolevægningens funktion kan forandres undervejs i forløbet (Kearney & Albano, 2007, p. 7). For at undersøge

skolefraværets funktion udviklede Kearney og Silverman (1993) spørgeskemaet School Refusal Assessment Scale (i det følgende: SRAS), som fortsat anvendes.

Styrkerne og svaghederne ved denne opdeling diskuteres senere. Nedenfor beskrives 4 typer af skolefravær.

3.1.3 Typer af skolefravær

Heyne et al. (2018) identificerer tre typer af problematisk skolefravær der dominerer litteraturen: truancy/pjæk, school refusal/skolevægning og school withdrawal/skoletilbageholdelse. De argumenterer yderligere for, at disse tre ikke er tilstrækkelige og foreslår derfor en fjerde type; school exclusion/skoleeksklusion. I de følgende afsnit redegøres der for de fire typer, og der afsluttes med en diskussion af begreberne.

3.1.3.1 Pjæk

Pjæk var et af de første begreber om skolefravær (Kearney, 2003, p. 57). Pjæk har i litteraturen både en bred og en definition. If. den brede definition består pjæk i uberegtiget og ubegrundet fravær generelt (Heyne et al., 2018, p. 12), og definitionen minder på denne måde om definitionen på problematisk fravær. I den smallere definition beskrives pjæk som fravær fra skolen, der er overlagt, ulovlig og uretmæssig, og som ikke (god)kendes af elevens forældre (Kearney, 2003, p. 57). Dette manglende kendskab til fraværet hos forældrene går igen i de fleste definitioner af pjæk (Heyne et al., 2018, p. 12f). Nogen taler også om, at eleven måske forsøger at skjule sit fravær for skolen, ved f.eks. at være til stede, når fravær registreres for derefter at forlade undervisningen (Heyne et al., 2018, p. 14). Nogen karakteriserer også pjæk som fravær, hvor eleven mangler motivation for skolen og søger andre aktiviteter i skoletiden (Havik et al., 2015a, p. 318).

I et forsøg på at lave en samlet definition på pjæk udførte Gentle-Genitty, Karikari, Chen, Wilka & Kim (2015) en metaanalyse af litteraturen på området samt et fokusgruppeinterview med forskellige eksperter i pjæk. Ved undersøgelsen opnåedes enighed om følgende definition: ”a student’s act of non-attendance evidenced by missing part or all of the school day without it being legitimately excused by school or per state law”. (Gentle-Genitty et al., 2015, p. 65). Her ses at det ellers ofte an-

vendte kriterium, at forældrene ikke skal kende til fraværet, er faldet bort og at definitionen breddes ud.

3.1.3.2 Skolevægning

Den anden type af fravær fremhævet af Heyne et al., (2018, p. 11) er relateret til elevens emotioner. Broadwin var den første til i 1932 at beskrive denne type fravær, som skyldes angst og frygt. I 1941 brugte Johnson, Falstein, Szurek og Svendsen begrebet school phobia herom (Elliot, 1999, p. 1011f), mens andre har brugt begrebet psycho-neurotic truancy. I dag bruges almindeligvis begrebet school refusal/skolevægning (Kearney, 2003, p. 57f).

Definitionen på skolevægning blev oprindeligt udviklet af Berg, Nichols og Pritchard i 1969 (Heyne et al., 2018, p. 11), og bestod i fire kriterier:

- 1) Barnet skal have markante vanskeligheder ved at komme i skole, hvilket i mange tilfælde giver forhøjet fravær.
- 2) Barnet skal være meget negativt emotionelt påvirket ved udsigten til at gå i skole. Dette kan f.eks. ses ved en stor grad af frygt for skolen, vrede eller fysiske symptomer på sygdom, uden at barnet er sygt.
- 3) Barnet bliver hjemme fra skole, og forældrene er vidende herom.
- 4) Barnet har ikke signifikant antisocial adfærd, som f.eks. at stjæle eller lyve. (Berg, Nichols & Pritchard, 1969, p. 123).

Berg et al. (1969, p. 133) har ikke inkluderet, at barnet fuldstændig skal nægte at gå i skole, hvorfor også børn, som faktisk kommer i skole, men har svært ved det, opfylder kriterierne. Nogen argumenterer dog for, at de to grupper bør adskilles, og at der skal være reelt fravær i en periode, før der er tale om skolevægning (Heyne et al., 2018, p. 11). Dermed ønskes en skelnen mellem skolevægning, og det andre kalder school reluctance (Jones & Suveg, 2015, p. 212), hvor skolevægning er at barnet undgår skolen, mens børn med school reluctance har modvilje mod skolen men er til stede af forskellige årsager (Jones & Suveg, 2015, p. 212).

Senere udvidede Berg og kollegaer definitionen med yderligere et kriterium om, at forældrene til barnet skal forsøge at få barnet i skole, og at der derfor skal være et vist pres fra forældrene ift. skolegang (Heyne et al., 2018, p. 11f).

Ovenstående definition er løbende justeret. Mikael Thastum har i 2019 foreslået en nyere definition på skolevægning, hvor følgende kriterier skal være opfyldt:

(1) Barnet har modvilje mod eller nægter at gå i skole. Desuden reagerer barnet negativt på at skulle i skole, fx ved angst, raseriudbrud, tristhed eller fysiske symptomer, eller det har mere kroniske emotionelle symptomer, som forhindrer, at det kommer i skole, fx depressive symptomer eller søvnproblemer. (2) Barnet skjuler ikke fraværet fra forældrene, fx opholder det sig hjemme i skoletiden med forældrenes vidende. (3) barnet udviser ikke alvorlig antisocial adfærd ud over modstanden mod forældrenes forsøg på at få det i skole. (4) Forældrene forsøger aktuelt eller har på et tidligere tidspunkt, efter problemet opstod, forsøgt at få barnet i skole, og/eller forældrene udtrykker ønske om, at barnet har en normal skolegang. (Thastum, 2019, p. 18).

Ét punkt, som er forandret, omhandler forældrenes indsats ift. at få barnet i skole. Her ses i den nyere definition, at forældrenes forsøg på at få barnet i skole både kan være aktuelle men også ligge tilbage i tiden.

Igennem tiden har nogen fokuseret på at forklare fænomenet skolevægning som udtryk for barnets frygt for at forlade hjemmet på baggrund af overtilknytning til forældrene. Andre mener, at denne tilstand nærmere er udtryk for faktorer i hjemmet (Elliott, 1999, p. 1001f). Af den grund argumenterer f.eks. Eysenck og Rachman for, at denne type frygt bør kaldes separationsangst, mens skolefobi/skolevægning er anderledes og kun skal bruges om tilstande, hvor barnets frygt er knyttet til situationer i og aspekter af skolen (Berg et al., 1969, p. 134).

3.1.3.3 Skoletilbageholdelse

Der har i mange år været beskrivelser af en type fravær, som primært er motiveret af forældrefaktorer, f.eks. hos Kahn & Nursten (1962, p. 708). I tidlige tilfælde blev fænomenet betragtet som en art pjækkeri (Heyne et al., 2018, p. 15), men i 1978 introducerede Berg, Butler, Hullin, Smith og Tyrer (1978, p. 452f) begrebet school withdrawal/skoletilbageholdelse til at beskrive dette.

Fraværet er kendetegnet ved, at forældrene godt ved barnet ikke er i skole og ikke forsøger at få det afsted. Fraværet er accepteret af forældrene, og i nogle tilfælde op-

fordrer forældrene måske ligefrem til fravær (Heyne et al., 2018, p. 15). Nogle taler også om skoletilbageholdelse, hvis blot forældrenes indsats ift. at få barnet i skole ikke er stor nok (Thastum, 2019, p. 19). Fra forskningen peges på mange forskellige grunde til dette fravær, f.eks. familiemæssige grunde som, at barnet holdes hjemme, fordi det skal passe en af sine søskende, fordi barnet skal ordne pligter i hjemmet, eller af økonomiske årsager, fordi barnet skal hjælpe forældrene med at tjene penge. Af grunde relateret mere direkte til skolen nævnes f.eks., at forældrene søger at beskytte barnet mod reelle eller opfattede trusler i skolen, eller at forældrene søger at skjule noget for skolen, f.eks. mishandling (Heyne et al., 2018, p. 15).

3.1.3.4 Skoleeksklusion

Den sidste type af skolefravær er skoleeksklusion og foreslås indført af Heyne et al. (2018, p. 16), da de i deres review oplever, at noget fravær ikke dækkes af de tre andre typer. Denne type fravær har sit udgangspunkt i skolen og handler om de beslutninger, som skolen kan tage, som resulterer i fravær. Heyne et al. (2018, p. 16) beskriver, at disse beslutninger kan handle om 3 ting. Som det første kan skolen ekskludere elever ved at bortvise dem fra skolen uretmæssigt dvs. på måder, som ikke falder inden for gældende lovgivning. Den anden type skolebaserede beslutninger omhandler skolens brug af ressourcer til elever med specielle behov. Her kan skolen være ude af stand til eller ikke ønske at give barnet de nødvendige ressourcer, for at barnets behov mødes. Dette kan f.eks. komme til udtryk ved, at forældre bliver bedt om at hente deres barn før tid, eller at barnet ikke kan komme med på ekskursioner eller lejture, fordi det er mere belejligt for skolen. Slutteligt kan skoleeksklusion også ske, hvis en skole opfordrer fagligt svage elever til at blive hjemme, når der foretages test, for at sikre at skolen opnår sit performancekrav.

3.1.3.5 Kan typerne adskilles?

Inddelingen ovenfor kan let give indtryk af, at der er tale om fire afgrænsede typer af fravær, som kan differentieres fra hinanden. Helt så enkelt mener jeg dog ikke, at det forholder sig.

Som beskrevet ovenfor findes fortsat både en smal og en bred definition på pjæk. Den definition, som blev foreslået i Gentle-Genitty et al. (2015, p. 65), er temmelig bred, og hvis denne anvendes, er der ingen skelnen mellem pjæk og de resterende

typer af skolefravær, idet de andre tre typer passer under denne definition. Ved de smalle definitioner anvendes ofte kriteriet om, at forældrene ikke må kende til fraværet for at skelne mellem skolevægning og pjæk. I nogle tilfælde af pjæk vil forældrene dog kende til fraværet, f.eks. fordi skolen opdager det og underretter familien. Her kan fraværet overgå til skoletilbageholdelse, hvis forældrene ikke forsøger, at få barnet i skole, men der findes måske også eksempler på børn, som presses hårdt af forældrene til at gå i skole, men alligevel bliver væk. Samtidig beskriver Heyne et al. (2018, p. 25) også eksempler på børn med skolevægning, som skjuler fraværet for forældrene. På denne måde falder de i en mellemkategori mellem skolevægning og pjæk.

Yderligere viser Kearney og Silverman (1993, p. 93), at børn med school refusal behavior ofte både udviser tegn på skolevægning og pjæk. F.eks. ses, at nogle børn både er bange for at gå i skole (skolevægning) men samtidig også søger mere interessant stimuli uden for skolen (pjæk). Denne tendens ses også i et studie af Havik et al. (2015a, p. 327), hvor fraværende elever, når de skulle angive grunde til deres fravær, ofte både valgte grunde, som kan kategoriseres som skolevægning og som pjæk. Studiet af Kearney & Silverman (1993, p. 93) viser samtidig også, at de forskellige typer fravær kan glide sammen og udvikle sig til hinanden, f.eks. er det almindeligt, at nogen elever starter med at pjække, men efterhånden også oplever frygt for at skulle i skole.

En skelnen mellem skolevægning og skoletilbageholdelse kan også være vanskelig, ift. forældrenes forsøg på at få barnet i skole. Hvis et barn har været skoleværende i meget lang tid, kan forældrene til sidst fuldstændig opgive at få barnet i skole, hvorfor fraværet jf. de tidlige definitioner på skoletilbageholdelse vil falde i denne kategori. Her kan Thastum (2019, p. 18) forslag om, at dette forsøg kan ligge tilbage i tiden være relevant. Et andet eksempel på vanskeligheder med at skelne mellem disse to typer er, hvis et barn både er bange for at skulle i skole (skolevægning), men forældrene samtidig, i et forsøg på at passe på barnet, lader det blive hjemme uden forsøg på at få barnet afsted (skoletilbageholdelse) (Heyne et al., 2018, p. 26).

Også skelnen mellem skolevægning og skoleeksklusion kan være vanskelig. Et barn med ADHD har særlige behov, ift. f.eks. undervisningsplanlægning og støtte i sociale situationer. Disse behov bliver ikke mødt i skolen, hvilket kan klassificeres som skoleeksklusion. På baggrund af dette oplever barnet en række nederlag og udvikler

med tiden angst mod at skulle i skole, hvad der kan kategoriseres som skolevægning. Men hvordan bør barnets fravær kategoriseres? Tilsvarende kan overvejes, hvis et barn bliver mobbet og derfor ikke vil i skole. Er det skolevægning eller skoleeksklusion?

3.2 *State of the art*

3.2.1 Prævalens

Pga. de forskellige begreber og definitioner varierer prævalensen af skolevægning, betydeligt på tværs af studier. I et review af 10 studier fandt Granell de Aldaz og kollegaer, at prævalensen varierede fra 0,01% til 25%. Disse forskellige tal var udtryk for meget forskellige definitioner. Ikke overraskende fandt studier med brede definitioner en høj prævalens, mens en indsnævring af definitionen medførte en lavere prævalens (Elliot, 1999, p. 1003). Elliot (1999, p. 1003) samt Havik, Bru og Ertesvåg (2014, p. 132) estimerer at 1-2% af skolebørn lider af skolevægning.

I dansk kontekst er prævalensen ligeledes svær at opgøre. Dette skyldes bl.a., at skolerne, som beskrevet, registrerer skolefravær forskelligt, hvorfor skolevægning i nogle tilfælde registreres som sygdom, mens det i andre tilfælde registreres som ulovligt eller lovligt. If. Fleischer (2018, p. 11) estimeres livstidsprævalensen til, at omkring 5% af danske skolebørn rammes af skolevægning i løbet af deres skoletid.

3.2.2 Ætiologi: faktorer i barnet, hjemmet, skolen og samfundet

I nyere forståelser peges på, at skolevægning er et multikausalt problem, som udvikles og vedligeholdes med udgangspunkt i risikofaktorer i både barnet, familien og skolen, som interagerer med og påvirker hinanden samt forandres over tid (Fisker & Rønne, 2019, p. 49; Fleischer, 2018, p. 41; Maynard et al., 2018, p. 57). Tidligere har fokus dog primært ligget på at undersøge elevens egen psykiske funktion samt familieforhold, mens skolefaktorer har været underprioriteret og først er kommet i fokus inden for de seneste 10-15 år (Dannow & Esbjørn, 2018, p. 93; Knage, 2020, p. 29; Lagermann, 2020, p. 38). Derfor er forskning på og viden om skolens rolle i skolevægning sparsom. Selvom udviklingen er på vej i retning af større bredde i forståel-

sen af ætiologien bag skolevægning, ses fortsat et klinisk/medicinsk fokus med vægtlægning på psykopatologi samt en familierettet forståelse med fokus på dysfunktion i familien, hvor der ledes efter de mangler barnet må have, psykisk eller opdragelsesmæssigt, siden det ikke vil i skole (Ekstrand, 2015, p. 473; Hansen, 2020, p. 4; Salemi & Brown, 2003, p. 205). Dette ses f.eks. i forbindelse med indsatsen mod skolevægning igangsat af den forrige regering, hvor ministeren if. Lagermann (2020, p. 38) beskrev flere grunde til skolevægning med udgangspunkt i problemer i familien, og kun i en indskudt sætning beskrev skolens rolle. Et andet eksempel er den nyligt indførte lov om tilbageholdelse af børnechecken, hvis et barn har meget fravær. En sådan lov må bygge på et rationale om, at der er noget galt i familien, som forældrene kan vælge at gøre anderledes.

I de følgende afsnit beskrives de faktorer i hhv. skole, hjem, skole, som if. forskningen kan have betydning for udviklingen af skolevægning. Desuden afsluttes med kort at inddrage samfundsmæssige faktorer.

3.2.2.1 Individuelle faktorer

Skolevægning forekommer hos børn i alle aldersgrupper og udvikles af både drenge og piger og både blandt børn med høje og lave kognitive forudsætninger (Fleischer, 2018, pp. 24, 41; Havik, 2019b, p. 145; Havik et al., 2015a, p. 319; Kearney & Albano, 2007, p. 4). Nogen undersøgelser indikerer ingen tydelige kønsforskelle (Havik et al., 2015a, p. 318; Jones & Suveg, 2015, p. 212), mens andre indikerer, at prævalensen blandt drenge og piger er ens, men at flere piger har en problematik præget af separationsangst, mens flere drenge er bange for noget i skolen (Elliot, 1999, p. 1003; Gregory & Purcell, 2014, p. 37).

En del forskere forstår skolevægning som tæt knyttet til psykopatologi f.eks. ADHD, autisme, selektiv mutisme, adfærdsforstyrrelser, depression eller angst (Fleischer, 2018, p. 41; Stokholm, Andersen, Berthlensen & Sørensen, 2019, p. 116; Maynard et al. 2018, p. 56). Undersøgelser peger da også på, at der ses bl.a. angstdiagnoser blandt børn med skolevægning, f.eks. viste Link Egger, Costello & Engold (2003, p. 800), at 25 % af de skolevægende børn i deres sample levede op til kriterierne for en angstdiagnose, mens dette kun gjaldt for 6,8% af de undersøgte børn uden skolevægning. I hhv. 1990 og 1993 viste Bools og kollegaer samt Berg og kollegaer, at cirka 50% af børn med skolevægning lever op til kriterierne for en angstdiagnose (Link

Egger et al., 2003, p. 804). Disse undersøgelser indikerer en overrepræsentation af angst blandt skolevægrende børn sammenlignet med normalpopulationen men indikerer samtidig også, at der ikke altid er sammenfald mellem diagnoser og skolevægning, idet mellem 50 og 75% af børnene med skolevægning ikke lever op til kriterierne for en angstdiagnose.

I litteraturen beskrives, at der blandt børn med skolevægning ses en overrepræsentation af 1) emotionelle problemer, f.eks. tristhed, følelsesmæssig sårbarhed, problematisk følelsesregulering og emotionel ustabilitet, 2) fysiske symptomer som hovedpine og ondt i maven, svimmelhed og kvalme, samt 3) adfærdsproblemer som tendens til selvisolation, udadreagerende adfærd, raserianfald, manglende samarbejdsvilje, samt klæbende og uselvstændig adfærd (Dannow & Esbjørn, 2018, p. 95; Fisker, 2020, p. 72; Link Egger et al., 2003, p. 800; Thastum, 2019, p. 24; Valeur & Bram, 2019, p. 41). Her bør bemærkes, at en overrepræsentation på netop disse forhold ikke er overraskende, da netop denne adfærd indgår i definitionen af skolevægning, hvorfor børn, som ikke i et eller andet omfang udviser nogle af disse symptomer, ikke ville blive inkluderet i undersøgelsen eller ville blive klassificeret under en anden gruppe end skolevægning.

Blandt børn med skolevægning ses yderligere en tendens til problemer med eksekutive funktioner, f.eks. inhibering af adfærd og ringe evne til problemløsning (Havik, 2019b, p. 145; Maynard et al., 2018, p. 57; Place, Hulsmeier, Davis & Taylor, 2000, p. 347), svage sociale færdigheder og vanskeligheder med at skabe og fastholde venner (Fleischer, 2018, p. 41; Havik, Bru & Ertesvåg, 2015b, p. 223), lavt selvværd og ringe tro på mestring og egne evner (Havik, 2019b, p. 145; Thastum, 2019, p. 24), samt lave scores på personlighedstrækkene ekstroversion og venlighed (Dannow & Esbjørn, 2018, p. 95).

3.2.2.2 Familiefaktorer

Ligesom der peges på, at psykiske problemer hos barnet har betydning for udviklingen af skolevægning, peges også på, at risikoen for, at et barn udvikler skolevægning stiger, hvis forældrene har psykiske problemer (Maynard et al., 2018, p. 57; Place et al., 2000, p. 347). Derudover peges i forskningen på familiære belastninger som problemer som sygdom eller død i familien, arbejdsløshed, dårlig økonomi, dårlige boligforhold, kort uddannelsesmæssig baggrund hos forældrene, skilsmisse samt at bo

med en enlig forælder (Fleischer, 2018, pp. 24, 41; Stokholm et al., 2019, p. 116). Også dysfunktionelle familieinteraktioner med højt konfliktniveau (Maynard et al. 2018, p. 57) og forældres opdragelsesstil (Thastum, 2019, p. 24) har betydning, f.eks. både mangel på varme og interesse fra forældrene samt overinvolvering og overbeskyttelse (Maynard et al. 2018, p. 57; Place et al. , 2000, p. 347), ligesom manglende tydelighed i kommunikationen, manglende grænsesætning og utydelig eller uhensigtsmæssig rollefordeling i familien er risikofaktorer (Dannow & Esbjørn, 2018, p. 95f).

Det er dog værd at understrege, at familiebaggrund og familiære problemer er en faktor ift. udviklingen af skolevægring, men at de ikke alene kan forklare udfordringer med at gå i skole. Der mangler generelt viden om, hvorfor disse faktorer for nogle børn resulterer i skolevægring, mens andre børn går i skole på trods heraf (Dannow & Esbjørn, 2018, p. 95f; Lund, 2020, p. 12).

3.2.2.3 Skolefaktorer

Selvom forskningen i skolefaktorerers betydning som beskrevet er sparsom, peger forskningen alligevel på nogle relevante faktorer. Generelt peges på, at elevens relationer i skolen er vigtige, både relationen mellem lærer-elev og eleverne imellem (Fleischer, 2018, p. 41; Lund; 2020, p. 12; Pellegrini, 2007, p. 68f). En uhensigtsmæssig lærer-elev relation er præget af lærere, der råber og skælder ud (Fisker & Rønne, 2019, p. 55; Gregory & Purcel, 2014, p. 44), manglende støtte fra læreren (Dannow & Esbjørn, 2018, pp. 96-99; Havik et al., 2014, p. 136) lærerens manglende anerkendelse af eleven, samt at læreren har præferencer for specifikke elever (Fisker, 2020, p. 72). Uhensigtsmæssige relationer eleverne imellem kan bestå i en dårlig klassekultur og utrygt læringsmiljø (Havik, 2019b, p. 144; Rambøll for Undervisningsministeriet, 2018, p. 17), kendetegnet ved en uvenlig, hånende kultur blandt eleverne, der resulterer i mobning, drillerier, konflikter, udelukkelse/social isolation og ensomhed (Fisker & Rønne, 2019, p. 56; Havik, 2019a, p. 9; Havik, 2019b, p. 144; Lund, 2020, p. 12; Place et al., 2000, p. 347). Det beskrives, at hvis skolevægring skal undgås, er det vigtigt med en klassekultur og gode relationer, der gør, at barnet har en oplevelse af, at det er betydningsfuldt for andre mennesker, om barnet kommer i skole (Valeur & Bram, 2019, p. 105).

Af andre faktorer peges på dårlig eller uhensigtsmæssig klasseledelse (Dannow & Esbjørn, 2018, pp. 96-99; Lund, 2020, p. 12), idet en sådan risikerer ikke at forebygge mobning blandt eleverne (Havik et al., 2015b, pp. 231-233), ligesom uhensigtsmæssig klasseledelse kan lede til større uro og larm i klassen, hvilket også beskrives som en faktor ift. skolevægning (Fisker & Rønne, 2019, p. 55; Havik et al., 2014, p. 143). Der peges ligeledes på skolens undervisning, hvor f.eks. uengagerende undervisning og deraf følgende kedsomhed (Dannow & Esbjørn, 2018, pp. 96-99; Fisker, 2020, p. 72), samt højt akademisk pres eller manglende faglig differentiering, med for højt eller lavt fagligt niveau til følge, har betydning (Fleischer, 2018, p. 41; Havik et al., 2014, p. 136). En sidste relevant faktor i skolesammenhæng handler om skolens indretning. Her peges på, at overgange og forandringer, f.eks. ved skolestart, mellem klassetrin, lærerskift, skoleskift, mellem ferie og skolegang, er svære og kan være en udløsende faktor for skolevægning (Elliot, 1999, p. 1003; Fisker & Rønne, 2019, p. 56; Havik, 2019b, p. 145; Havik et al., 2014, p. 133; Havik et al., 2015a, p. 318; Pellegrini, 2007, p. 68f), ligesom en høj kompleksitet i skolens hverdag kan være befordrende for skolevægning, mens forudsigelighed, stabilitet og kontinuitet er vigtige beskyttende faktorer (Dannow & Esbjørn, 2018, pp. 96-99; Fisker, 2020, p. 72; Maynard et al. 2018, p. 57).

3.2.2.4 Samfundsmæssige faktorer?

Ofte peges som sagt på, at risikofaktorer for udviklingen af skolevægning har hjemme i barnet, hjemmet eller skolen (Fisker & Rønne, 2019, p. 49). Hvordan forskellige faktorer i samfundet påvirker udviklingen af skolevægning fylder til gengæld mindre. Dette, mener jeg dog, er uheldigt, idet individets muligheder for at handle og føre sit liv jf. kritisk psykologi er påvirket af de bredere institutionelle arrangementer, som er påvirket af samfundsmæssige faktorer, f.eks. lovgivning eller diskurser. F.eks. findes der en del lovgivning, som er med til at danne rammerne for, hvordan der gøres skole i Danmark, ligesom lovgivningen også har betydning for, hvordan familier kan indrette deres liv. Derfor mener jeg, at disse faktorer er relevante at inddrage. På grund af den mindre interesse herfor i forskningen, er viden herom dog sparsom. Maynard et al. (2018, p. 57) pegede på, at forøgede krav om akademisk præstation samt manglende social støtte i samfundet kan have betydning. I mit bachelorprojekt undersøgte jeg, sammen med en gruppe medstuderende, teoretisk, hvorfor der ser ud til at være

sket en stigning i antallet af børn og unge, som diagnosticeres med depression (Søgaard, Kjeldsen, Karabeg & Glargaard, 2018). Her pegede vi bl.a. på, at stigningen kunne skyldes indtoget af neoliberale systemer og konkurrencestatslogikker i uddannelsessystemet (og samfundet) med den konsekvens, at der er sket en øget økonomisk styring og besparelser, en forøget hastighed i uddannelsessystemet, samt et øget fokus på faglighed og kompetencer, tydelig målsætning og øget testkultur (Søgaard et al., 2018, p. 70-76). Sidstnævnte, mener jeg, kan være med til at tydeliggøre krav og rammer men også tydeliggør, hvis eleven ikke lever op til det forventede. Ligeledes pegede vi i projektet på, at der er sket en psykiatisering og medikalisering i samfundet, hvor medicinalindustrien og psy-professionerne ønsker at gøre deres indflydelse gældende, hvorfor mange almindelige menneskelige reaktioner i dag forstås i diagnostiske termer (Søgaard et al., 2018, p. 84f). Selvom disse analyser er lavet med udgangspunkt i depression og stigningen i denne diagnose, mener jeg, at det er sandsynligt, at disse samfundsmæssige faktorer ligeledes kan have betydning for at børn og unge udvikler skolevægring.

3.2.3 Eksisterende interventioner

Som beskrevet i det foregående afsnit betragtes årsagerne til skolevægring i dag som multifaktorielle med udgangspunkt i både barnets selv, familien og skolen. I behandlingen af skolevægring ses dog fortsat en angstfokuseret forståelse, hvor der, til trods for den seneste tids øgede fokus på interventioner i skolen, fortsat ses en overvægt af interventioner, der primært retter sig mod familien og barnet, ud fra en forståelse af, at skolevægringen primært skyldes elevens (forkerte) kognitive processering af skolerelateret stimuli (Lee, 2019, p. 3). I en metaanalyse fra 2018 viste Maynard et al. (2018, p. 57), at ud af de otte psykosociale interventioner mod skolevægring byggede syv på versioner af KAT. Nogle af interventionerne fokuserede næsten udelukkende på barnet, mens andre interventioner også involverede forældre- og lærertræning (Maynard et al. 2018, p. 60). Lees (2019, p. 4) litteraturstudie fra 2019 viste samme tendens, hvor alle seks inkluderede studier anvendte en variation af KAT med forskellig vægtning af hhv. det kognitivt terapeutiske og det adfærdsterapeutiske. To af studierne arbejdede udelukkende med barnet, mens de resterende fire inkluderede forældrene og skolens personale i forskellig grad, dog med fokus primært på barnet

og familien, idet barnet blev tilbudt 7-16 sessioner, forældrene 7-15 sessioner, mens skolen kun deltog i 1-2 sessioner (Lee, 2019, p. 19).

I international sammenhæng er de mest kendte og velbeskrevne metoder til behandling af børn med skolevægring hhv. Kearney og Albanos (2007) *When Children Refuse School* (i det følgende: WCRS) samt Heyne, Sauter, Van Widenfelt, Vermeiren og Westenbergs (2011) *@School*, som begge bygger på KAT (Thastum, Lomholt & Johnsen, 2019, p. 34).

WCRF tager udgangspunkt i Kearney og kollegaers funktionelle model for skolefravær (Kearney & Albano, 2007, p. 6). Derfor indebærer programmet 4 forskellige interventioner, som anvendes afhængigt af fraværets funktion. Har fraværet mere end én funktion, kombineres programmerne (Kearney & Albano, 2007, p. 10f). Fælles for de 4 programmer er, at der indledes med en vurdering af barnets fravær og funktionen. Her anbefales bruges en SRAS, andre spørgeskemaer, interviews og observationer i hjemmet (Kearney & Albano, 2007, pp. 21, 27-29). Dernæst følger en indledende konsultation, hvor vurderingen og behandlingsplanen præsenteres for familien (Kearney & Albano, 2007, pp. 43-47). Dette efterfølges af 1-8 sessioner. Formålet med behandlingen er primært at forandre barnets kognitioner og adfærd, hvorfor der oftest arbejdes specifikt med barnet. I nogle dele af programmet er arbejdet dog rettet mere mod familien som system (Kearney & Albano, 2007, p. 6). Almindelige elementer i behandlingen er udarbejdelse af faste daglige rutiner, udarbejdning af en plan for de dage, barnet ikke er i skole, psykoedukation, afslapningstræning og vejtrækningsøvelser, eksponering, kognitiv omstrukturering, træning af coping-skills, identifikation af automatiske negative tanker, rollespil, realistisk tænkning, straf og belønning for uønsket og ønsket adfærd samt træning af kommunikation og problemløsning i familien (Kearney & Albano, 2007, pp. 63-67, 110-141, 155-170, 201-235).

@School er en modulær behandling af skolefravær, som består af en række standard- og valgfrie moduler (Heyne, Sauter, Ollendick, van Widenfelt & Westenberg, 2014, p. 194). Programmet består af 12 moduler til barnet (heraf 4 valgfrie), 12 moduler til forældrene (hvoraf 3 er valgfrie) og 7 moduler til skolen (heraf 3 valgfrie) (Heyne et al., 2014, p. 196f). Typisk består behandlingen af 10-14 sessioner med hhv. barnet og forældrene (Heyne et al., 2011, p. 873), hvoraf 2-3 sessioner er fælles, samt 2 sessioner med skolen (Heyne, et al., 2014, p. 194f). Familien tilbydes derudover 2 booster-sessioner efter behandlingen er afsluttet (Heyne et al., 2011, p. 873). Behandlingen

består, for både forældre og barnet, af psykoedukation, træning af problemløsnings-evner og kommunikative evner. Derudover arbejder den unge med stresshåndtering, afslapningstræning, kognitiv omstrukturering og opøvelse af sociale kompetencer, mens forældrene udforsker vedligeholdende faktorer ift. skolefraværet, øver positiv og negativ forstærkning ift. ønsket og uønsket adfærd hos barnet og hjælpes til at håndtere deres egen stress. Arbejdet med skolen består i at identificere en koordinator på skolen og en problemløsende diskussion af hvordan elevens emotionelle udfordringer reduceres og mødes i skolen. De valgfrie moduler i skolen består af problemløsende diskussioner af, 1) hvordan eksternaliserende adfærd hos eleven håndteres, 2) hvordan elevens akademiske styrker og svagheder mødes, og 3) hvordan elevens sociale udfordringer imødekommes (Heyne et al., 2014, p. 196f).

I dansk kontekst har afprøvning af interventionen Back2School (i det følgende B2S) kørt som forskningsprojekt fra 2017-2019. De endelige resultater herfra afventes fortsat (Thastum, Lomholt et al., 2019, p. 35). B2S er en manualbaseret behandling af bekymrende skolefravær, der bygger på KAT og er inspireret af både WCRS og @School (Thastum, Johnsen, et al., 2019, pp. 2-5). Behandlingen består af 10 sessioner og en booster-session med forældre og/eller barnet samt 4 møder med skolen og forældrene (Lomholt, Johnsen & Thastum, 2019, p. 5). Sessionerne tilpasses elevens udfordringer ud fra en række moduler (Lomholt et al., 2019, p. 5). Der findes tre forskellige forløb med hver sit primære fokus. Et angstfokuseret forløb hvor barnet arbejder med psykoedukation, detektivtænkning, eksponering og eksperimenter, mens forældrene arbejder med belønninger og på at forstå, hvordan deres adfærd kan vedligeholde angsten. I et depressionsfokuseret forløb arbejdes der primært med psykoedukation, etablering af faste daglige strukturer, identificering af negative tanker og tankefejl samt detektivtænkning. I forløbet rettet mod adfærdsproblemer arbejdes med adfærdsterapeutisk forældretræning, hvor fokus er på klare regler i hjemmet, tydelige og venlige krav, belønningssystemer, problemløsning og støttende kommunikation (Thastum, Lomholt et al., 2019, p. 39-41)

3.3 Opsummerende diskussion: individualisering, patologisering og medikalisering

I det følgende diskuteres litteraturen, som netop er blevet beskrevet.

Skolefravær kan som beskrevet defineres bredt som enten problematisk eller ikke-problematisk. En så bred skelnen medfører den ulempe, at de børn, som opfylder kriterierne, udgør en meget heterogen gruppe. Børnene vil formentlig være fraværende af mange forskellige årsager, og der vil være brug for meget forskellige indsatser for at få børnene i skole igen. Dermed giver en så bred definition ikke vejledning ift. intervention eller forebyggelse af problematisk skolefravær. Denne udfordring kan løses ved at definere forskellige typer af skolefravær mere smalt som f.eks. inddelingen i pjæk, skolevægning, skoleeksklusion og skoletilbageholdelse. Inddelingen betyder, at grupperne er mere homogene, idet børnene under hver definition udviser enslydende symptomer og evt. ætiologi. Dermed kan relevante interventioner udvikles ift. den specifikke type af fravær. En væsentlig svaghed ved disse smalle definitioner er dog, at de potentielt lægger op til unidimensionel tænkning, hvor det antages at fraværet enten er den ene eller den anden type og dermed enten er et problem i barnet (skolevægning/pjækning), i familien (skoletilbageholdelse) eller i skolen (skoleeksklusion). Dette ses f.eks. i Thastums (2019) definition på skolevægning, hvor der er stort fokus på individuelle, patologiserende forståelser af barnets adfærd, f.eks. forklaringer med angst, depressive symptomer og søvnproblemer, mens bredere samfundsmæssige faktorer eller overvejelser om skolens organisering og pædagogik udelades. En unidimensionel forståelse af skolevægning må tænkes at være uhensigtsmæssigt, når der i de nyere forståelser netop peges på, at skolevægning må forstås som et multikausalt problem, som opstår på tværs af disse skel. Det kontekstuelle perspektiv tabes dog, hvis der primært fokuseres på faktorer i individet, og med dette primært individrettede fokus følger også risikoen for ikke at kunne intervenere på flere forskellige niveauer. Denne tendens ses også i interventionerne, hvor der er en overvægt af KAT-inspirerede programmer, som primært behandler skolevægning som en individuel angsttilstand, sekundært som et familiemæssigt problem.

En måde at omgå dette problem er ikke at inddele skolefraværet efter hvem eller hvad, det skyldes men i stedet, som Kearney og Silverman (1990), at fokusere på, hvilken funktion skolevægningen har. På den måde fokuseres på, hvorfor skolevægningen, i den konkrete handlekontekst, for de konkrete personer, er meningsfuld frem for blot at se den som problemadfærd. Barnets skolevægning kan på denne måde forstås som en handling, der er en reaktion på noget andet – indretningen i en eller flere af de handlekontekster, som barnet indgår i, og det specifikke barns møde med den-

ne. Man kan dermed søge at få øje på hvilke indretninger i de forskellige handlekontekster, som gør at skolevægningen bliver den mest meningsfulde handling for barnet, familien eller skolen. På denne måde opnås også muligheden for at forandre de handlekontekster, som barnet indgår i, samt barnets møde hermed, så skoletilvalg i stedet bliver den mest meningsfulde handling.

Selvom Kearney og Silverman (1990) altså umiddelbart har fat i den lange ende, er der også en klar svaghed ved funktionsopdelingen i dens nuværende form: der er udelukkende fokus på, hvilken funktion fraværet har for eleven, hvorfor inddelingen kun dækker over elevmotiveret fravær. Dermed ses ikke på fraværets funktion for skolen eller familien, ej heller samspillet mellem funktionerne (Lee, 2019, p. 2). Den nuværende tilgang til skolevægningens funktion taler dermed også ind i en individualiserende forståelse. Hvis inddelingen skal være anvendelig, den nyere forståelse af skolevægning taget i betragtning, er det nødvendigt, at bredere samfundsmæssige og familiemæssige funktioner af skolefraværet inddrages.

Samlet peger ovenstående på en tendens til at skolevægning ses i et individualiseret, patologiseret og medikaliseret/psykiatriseret lys, hvor menneskelige reaktioner, f.eks. skolevægning, ses i et medicinsk og klinisk lys og beskrives og forstås i diagnostiske, individualistiske termer, f.eks. angst (Pellegrini, 2007, p. 66f). Denne dominerende forståelse skyldes måske delvist, at skole- og samfundsmæssige faktorer er underbelyst og underprioriteret i forskningen og først er blevet inkluderet i løbet af de seneste 10-15 år. En anden forklaring kan være en pågående definitionskamp, hvor forskellige retninger kæmper om muligheden for at definere, hvilke interventioner der er brugbare ift. skolevægning, en kamp der pt ser ud til at blive vundet af KAT-inspirerede retninger, som kan have en interesse i, at skolevægning forstås som en angsttilstand, fordi der så kan argumenteres for, at den bedste behandling er KAT; den behandlingsmetode de selv har udviklet.

Med dette sættes for nu punktum for specialets indledende teoretiske del. I det kommende beskrives specialets empiriske dele i et metodeafsnit samt et analyseafsnit.

4 Metode

Kritisk psykologiske forskere har siden 1980'erne anvendt begrebet praksisforskning om deres metodiske fremgangsmåde. Praksisforskning beskrives som forskning, der foregår tæt på praksis og har to samtidige formål 1) at udvikle teori ved at deltage i praksis og 2) at udvikle praksis (Mørck, 1995, p. 40; Mørck & Nissen, 2005, p. 135). Praksisforskningen har som mål, at alle parter i en given sammenhæng skal høres og inddrages, hvorfor praksisforskning er tids- og ressourcekrævende. Til praksisforskningen knytter sig ingen specifik forskningsmetode. Praksisforskning kan antage mange former f.eks. observationer/deltagelse i praksis, interviews, konsultativt arbejde, supervision og foredrag (Mørck, 1995, p. 42; Mørck & Huniche, 2006, p. 12). Når der ikke anvendes én specifik metode, skyldes det, at de tilgængelige metoder ikke betragtes som værdifri eller abstrakte. Derfor er det nødvendigt at overveje hvilken metode, der er relevant fra gang til gang til at studere netop dét fænomen, man er interesseret i (Forchhammer, 2001, p. 27; Meinert Jensen, 2014, p. 288). I et speciale som dette, omfanget taget i betragtning, vil det ikke være muligt at leve op til alt dette, hverken ift. at inddrage alle relevante parter (skole, forældre, barnet, PPR, psykiatrien mf.) eller at arbejde på de mange forskellige måder. Desuden vil elementet ”praksisudvikling” være vanskeligt at leve op til, hvilket jeg vender tilbage til i afsnittet .

4.2.3 Konsekvenser.

I dette kapitel beskrives de metodiske overvejelser knyttet til specialets empiriske del. Da der ikke findes eksplicit metodelære i den kritiske psykologi, støtter jeg mig, udover overvejelser i kritisk psykologi, op ad metodiske overvejelser i den kvalitative metodelitteratur. Når jeg mener, at kritisk psykologi og den kvalitative metodelitteratur kan kobles, skyldes det begge retningers fokus på førstepersonsperspektivet. I praksisforskning er udgangspunktet den menneskelige subjektivitet og et ønske om at forstå individets problemer, interesser og standpunkter fra vedkommendes eget ståsted, position og perspektiv. Til dette er førstepersonsperspektivet afgørende, og det understreges, at forskningen ikke må skifte til et eksternt tredjepersonsperspektiv, hvor individet og dets handlinger og oplevelser bliver objekt for undersøgelsen og forstås udefra. (Holzkamp, 2013c p. 53, 2013d, p. 68Mørck, 1995, p. 35; Nissen,

2002, p. 72). Samme udgangspunkt findes if. Brinkmann og Tanggaard (2015, p. 14) i den kvalitative forskning, hvor man ønsker at undersøge menneskers oplevelser, tanker og følelser i de lokale praksisser og ikke i et tredjepersonsperspektiv.

Dette afsnit startes med en beskrivelse af interviewet som forskningsmetode. Der argumenteres her for valget af interview som metode, ligesom der argumenteres for, at deltagerobservation kunne være anvendt supplerende, men også hvorfor det er fravalgt. Derefter følger en beskrivelse af det semistrukturerede interview, som det er anvendt i specialet. Herunder præsenteres også undersøgelsens interviewguide samt overvejelser ift. valg af informanter og setting. Dette efterfølges af en beskrivelse af de etiske overvejelser, som er opstået undervejs i undersøgelsen. Jeg beskriver bl.a. mine overvejelser ift. mine informanter, samt hvordan jeg har sikret informeret samtykke og fortrolighed. Efterfølgende beskrives den anvendte transskriptions- og analysemetode herunder begreberne analysespirer og analyse spørgsmål. Afsnittet afsluttes med en beskrivelse af de kvalitetskriterier, der er anvendt i specialet: refleksiv objektivitet, transparens, troværdighed og almengørelse.

4.1 Interview

Kvale og Brinkmann (2015, p. 22) beskriver interviewet som en struktureret samtale, der er drevet af et formål. Et interview anvendes i forskningen ofte til at få adgang til menneskers beskrivelser af deres oplevelser eller begrundelser for deres handlinger (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 19; Tanggaard & Brinkmann, 2015a, p. 31). Dette er også udgangspunktet for, hvorfor interviews er valgt som forskningsmetode i dette speciale. Jeg har anvendt interviewet til at få indblik i mine informanternes beskrivelser af deres arbejde med skolevægning. Derudover har jeg også søgt at have fokus på at spørge specifikt ind til informanternes forståelser af skolevægning som fænomen og deres individuelle begrundelser for deres handlinger i arbejdet. Dette søgte jeg at gøre netop for at kunne forstå deres begrundelser frem for at begrunde deres handlinger med mine egne forståelser, i forlængelse af den kritiske psykologis fokus på førstepersonsperspektivet.

For en optimal besvarelse af problemformuleringen mener jeg, at jeg med fordel kunne have lavet deltagerobservation i tillæg. Deltagerobservation defineres af Szulevicz (2015, p. 83) som en metode, hvor forskeren observerer individer i deres egne

omgivelser. I dette speciale kunne deltagerobservation f.eks. bestå i at deltage i møder mellem PPR-psykologerne og andre parter i en skolevægningssag for at se, hvordan PPR-psykologerne i praksis arbejder hermed, f.eks. hvilke tiltag der foreslås. I interviewet rekonstruerer informanterne oplevede begivenheder. Rekonstruktionen stemmer dog ikke altid overens med det, der faktisk skete i situationen. Dette skyldes, at en almindelig del af rekonstruktionen er at udfylde de huller, der måtte være og digte til historien. Samtidig er interviewet en samtale, og i samtalen kan individet ofte kun beskrive intentionelle og bevidste forhold, hvorimod ikke-reflekterede forhold ikke bliver italesat (Forchhammer, 2001, p. 29; Szulevicz, 2015, p. 86f). Fordele ved deltagerobservation er i forlængelse af dette, at man får adgang til at se, hvad psykologerne gør, frem for alene at høre dem beskrive, hvad de gør (Tanggaard & Brinkmann, 2015a, p. 33). Dette ikke fordi jeg forventer, at mine informanter lyver i interviewet, men man kan f.eks. forestille sig en psykolog, der selv tænker, at hun arbejder primært med skolen, men i praksis primært fokuserer på barnet.

En vigtig pointe her er dog, at undersøgelser, det være sig både interviewet eller deltagerobservationen, i den kritiske psykologi, betragtes som en handlekontekst i sig selv. I forlængelse heraf følger, at forskningen ikke blot er en værdifri indsamling af eksisterende viden men nærmere en konstruktion af viden, som er afhængig af den konkrete interaktion, der foregår (Forchhammer, 2001, p. 28f; Kvale & Brinkmann, 2015, p. 253; Mørck & Nissen, 2005, pp. 130, 153). Ift. deltagerobservation betyder dette, at forskeren alene med sin tilstedeværelse har betydning for den interaktion, der foregår i den observerede situation, f.eks. ved at de observerede deltagere er bevidste om, at forskeren observerer, og bevidst eller ubevidst tilpasser deres adfærd til det, som de tror, forskeren ønsker at se. Derfor kommer man ikke nødvendigvis tættere på "sandheden" ved deltagerobservation end ved interview men får et andet blik på praksis (Kousholt, D., 2019, p. 279). Når jeg ikke har lavet deltagerobservation, skyldes det pragmatiske forhold. Først og fremmest blev deltagerobservation fravalgt med udgangspunkt i specialets tidsmæssige omfang og den mulige arbejdsbelastning. Jeg vurderede, at det var bedre at lave tre gode interviews end to interview og to tilhørende deltagerobservationer, der alle var halvdårlige og overfladisk analyseret. Dernæst fulgte relativt kort tid inde i specialeperioden nedlukningen af landets skoler ifm. Covid-19. Som resultat heraf blev store dele af mødeaktiviteten mellem skolerne

og mine informanter suspenderet, hvorfor det ikke lod sig gøre i praksis, at få adgang til at deltage i møder. Derfor bygger specialets empiriske del på 3 interviews.

4.1.1 Semistruktureret interview

Et forskningsinterview kan variere mht., hvor struktureret det er, fra de meget løst strukturerede eksplorative interviews til de meget stramt strukturerede interviews, der i format minder om spørgeskemaer (Tanggaard & Brinkmann, 2015a, pp. 34-36). I dette speciale anvender jeg et såkaldt semistruktureret interview, som er en mellemting mellem de to yderpunkter, hvor nogle spørgsmål er planlagt på forhånd, men der også er rum for spontanitet i interviewsituationen. Valget af denne type interview skyldes en indledende vurdering af de forskellige typer af interviews og deres egnethed til specialet. Et meget løst struktureret interview giver stor frihed i interviewsituationen, hvor man kan følge informanten og det, som beskrives. Udfordringen ved denne type interviews er dog, at de kræver stor træning, hvis man ikke skal ende med en række interviews, som peger i mange forskellige retninger og dermed er meget vanskelige, hvis ikke umulige, at analysere (Tanggaard & Brinkmann, 2015a, p. 35). Idet jeg forsat er novice ud i interviewforskning, vurderede jeg på forhånd, at denne type interviews ville være for vanskelige for mig at gennemføre, hvorfor jeg måtte bruge en mere struktureret tilgang. Det meget stramt strukturerede interview blev ligeledes vurderet uegnet til denne undersøgelse, idet denne type lukker ned for muligheden for, at informanterne kan komme med deres egne bredere beskrivelser og besvarelser af spørgsmålene (Tanggaard & Brinkmann, 2015a, p. 36). Eftersom dette var pointen med undersøgelsen, fravalgte jeg denne type.

Et semistruktureret interview forberedes som regel med en interviewguide (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 185). Udarbejdelsen og anvendelsen af min interviewguide beskrives nedenfor.

4.1.2 Interviewguide

En interviewguide fungerer, som navnet antyder, som en guide for interviewet. En interviewguide til et semistruktureret interview vil i de fleste tilfælde indeholde emner og/eller temaer, som man gerne vil omkring, samt forslag til spørgsmål knyttet til hvert tema (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 185). Den endelige interviewguide til den-

ne undersøgelse fremgår af Bilag 2. Jeg valgte i min interviewguide at tage udgangspunkt i en række temaer i relation til skolevægning og PPRs arbejde hermed og knyttede hertil en række interviewspørgsmål. Desuden valgte jeg at nedskrive nogle opfølgende spørgsmål, som jeg mente kunne være relevante alt efter informantens besvarelse af det oprindelige spørgsmål. Disse opfølgende spørgsmål er markeret med kursiv i interviewguiden. Tanggaard og Brinkmann (2015a, p. 38) beskriver, at interviewguiden kan være mere eller mindre teoretisk funderet. I udarbejdelsen af interviewguiden brugte jeg begreberne fra kritisk psykologi og knyttede dem til de temaer, hvor jeg forventede de var relevante. Dette gjorde jeg for at sikre, at jeg fik spurgt til de ting, der var relevante ift. at forstå skolevægning i et kritisk psykologisk perspektiv.

I udarbejdelsen af interviewguiden og de specifikke spørgsmål havde jeg en række overvejelser. Generelt anbefaler Kvale og Brinkmann (2015, p. 186), at man ikke bruger akademisk sprog i sine interviewspørgsmål. Jeg har dog alligevel valgt at anvende begreber som forebyggelse, intervention, skolevægning, deltagelse og konsultativ tilgang i mine interviews, ud fra et rationale om, at mine informanter er psykologer med en akademisk uddannelse og dermed velbevandrede i de psykologfaglige termer. Hvis jeg ikke anvendte begreberne, som både de og jeg ved, at vi alle kender, risikerede kontakten at blive kunstig, hvilket kunne påvirke interviewet negativt.

Jeg valgte at indlede interviewet med et begrebsafklarende spørgsmål, hvor psykologerne skulle definere skolevægning. I metodelitteraturen anbefales ellers ofte, at man indleder med at få informanten til at beskrive en konkret situation eller historie (Tanggaard & Brinkmann, 2015a, p. 41). Når jeg alligevel valgte, at starte med en anden type spørgsmål skyldtes det primært den noget mudrede begrebsforståelse af skolevægning, som er beskrevet tidligere i specialet. Ved at bede psykologerne beskrive hvordan de forstår skolevægning, ville jeg sikre, at vi i interviewet faktisk talte om det samme, når nu begrebet skolevægning ikke umiddelbart er klart defineret. På denne måde skabte spørgsmålet et fælles udgangspunkt.

Undervejs i interviewet stillede jeg en række hvorfor-spørgsmål. Denne type spørgsmål frarådes ofte i metodelitteraturen, og hvis de stilles, anbefales det, at man holder dem til slutningen af interviewet (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 188). Med udgangspunkt i kritisk psykologi og ønsket om at forstå psykologernes handlinger ud fra deres egne begrundelser, valgte jeg dog at stille denne type spørgsmål alligevel.

I interviewsituationen fulgte jeg ikke interviewguiden slavisk, men afveg den i stedet hvor det var relevant, i tråd med anbefalingerne hos Tanggaard og Brinkmann (2015a, p. 38). Jeg anvendte dermed interviewguiden som en tjekliste men forsøgte ellers at følge interviewets flow og flyttede rundt på spørgsmålene, som det gav mening. F.eks. havde jeg, som det fremgår af Bilag 2, på forhånd besluttet at spørge informanterne relativt tidligt, hvorfor de tror, der er sket en stigning i antallet af børn med skolevægring. Dette viste sig dog ikke at passe ind i starten af interviewet, og jeg endte med at afslutte alle tre interviews med spørgsmålet i stedet.

4.1.3 Informanter og setting

Informanterne i dette interview er 3 PPR-psykologer, Kirstine, Line og Mette, som alle er ansat på det PPR-kontor, hvor jeg var i praktik i foråret 2019, og hvor jeg i dag arbejder som studentermedhjælper. At informanterne er nogen jeg kender og arbejder sammen med til daglig, knytter an til en række etiske problemstillinger, som jeg uddyber i afsnit 4.2 Etik.

Oprindeligt var det meningen, at de tre interviews skulle være lavet ansigt-til-ansigt på PPR-kontoret, hvor informanterne og jeg er ansat. På grund af hjemsendelser af de offentligt ansatte i forbindelse med Covid-19 kunne vi dog ikke mødes fysisk. Mine informanter var heldigvis meget fleksible og indvilgede uden videre i at foretage de planlagte interviews over Skype for Business. At interviewene skiftes over på et andet medie, har en række konsekvenser. Forskning peger på, at non-verbal, kropslig kommunikation står for formidlingen af op mod 90% af mening, mens kun de resterende 10% formidles gennem det talte sprog (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 141f). Kroppen og kropssproget bliver derfor en vigtig medspiller, når man skal vurdere, hvad en informant kommunikerer. Dette element falder bort i denne type af interview. Selvom der anvendes Skype for Business til interview, hvor der er videofunktion, så var kvaliteten af denne så dårlig under de udførte interviews, at det reelt ikke var muligt at aflæse kropssprog. Dette betød f.eks., at det var vanskeligere at undgå at afbryde hinanden, fordi jeg ikke kunne se, om informanten var ved at lægge an til at sige noget, men i stedet måtte lade mig guide alene af auditive cues.

Udførelsen af interviews over Skype for Business betød også, at informanterne befandt sig i deres hjem frem for på kontoret i en arbejds kontekst. Dette betød, at der

kunne forekomme afbrydelser i interviewet, som ikke ville være forekommet ellers. F.eks. ses i interviewet med Line (bilag 4, l. 175), at interviewet blev afbrudt kort af, at hendes datter kom ind i stuen. I interviewet med Mette blev interviewet afbrudt af, at Mettes computer var ved at løbe tør for strøm, hvorfor hun skulle finde en oplader (bilag 4, ll. 785-788). På den måde bliver den kontekst, som interviewet foregår i afbrudt og skulle genetableres, inden interviewet kunne fortsætte. Disse afbrydelser var dog små, hvorfor de ikke vurderes at have væsentlig indflydelse på de udførte interviews.

4.2 Etik

I praksisforskning antages, at der ikke findes videnskabelig neutralitet. Forskningen ikke er en værdineutral praksis men bygger på en række værdimæssige forudsætninger. Både forsker og informant indgår med værdiladede interesser og mål for undersøgelsen, som enten er sammenfaldende eller modstridende, hvilket kan lede til etiske problemstillinger (Brinkmann, 2015, p. 463; Mørck, 1995, p. 72; 2010, p. 182; Mørck & Nissen, 2005, p. 130;). Etiske problemstillinger opstår nemlig ofte, når man i forskningen ikke kan leve op til flere værdier på én gang (Brinkmann, 2015, p. 468). En sådan situation opstod ifm., at jeg interviewer mine kollegaer. Jeg ønskede i forlængelse af en værdi om fortrolighed at anonymisere mine informanternes oplysninger. Samtidig havde jeg et ønske om en høj grad af gennemsigtighed ift. forskningsprocessen. Da jeg mener, at der er nogle klare metodiske og etiske overvejelser knyttet til at interviewe mine kollegaer (noget der uddybes i det følgende), mener jeg, at det er relevant at beskrive dette. Samtidig vil en beskrivelse heraf betyde, at en del af anonymiteten går tabt. Jeg var derfor i tvivl om, hvordan jeg skulle forholde mig. If. Kvale og Brinkmann (2015, pp. 114, 124f) skal etiske problemstillinger løses med udgangspunkt i den konkrete situation frem for overordnede etiske regler. Samtidig anbefales, at man søger hjælp i praksisfællesskabet. I mit tilfælde betød det, at jeg diskuterede problemstillingen med min vejleder, og efter rådgivning fra ham, og med udgangspunkt i den specifikke situation, besluttede jeg at lade mine informanter beslutte, om informationen om deres arbejdsplads måtte indgå i specialet. Konkret forklarede jeg problemstillingen til alle tre informanter, herunder at jeg, med deres samtykke, ville indskrive, at vi er kollegaer, men anonymisere alle andre informationer. Alle tre informanter valgte at samtykke hertil.

Selvom Kvale og Brinkmann (2015, p. 124f) argumenterer for, at etiske problemstillinger løses med udgangspunkt i den konkrete situation, findes alligevel 4 tommelfingerregler ift. etiske forholdene i forskning: fortrolighed, informeret samtykke, konsekvenser og forskerens rolle (Brinkmann, 2015, pp. 477-479; Kvale & Brinkmann, 2015, pp. 116-121). Nedenfor beskrives mine overvejelser ift. disse 4 punkter.

4.2.1 Fortrolighed

Fortrolighed handler grundlæggende om, hvad man kan gøre med den data, man indsamler. Almindelig kutyme er at information, der kan bruges til at identificere personer, både informanterne og dem de omtaler, anonymiseres (Brinkmann, 2015, p. 478).

Som beskrevet ovenfor har jeg søgt at opretholde fortrolighed ved at anonymisere informationer om mine informanter, undtaget deres arbejdsplads. Dette er f.eks. gjort ved at give informanterne samt børn og kollegaer, der omtales, pseudonymer. Derudover er andre informationer, som potentielt kunne afsløre en persons identitet sløret, f.eks. specifikke skoler eller byer. I et enkelt tilfælde, i interviewet med Mette, gengav hun barnets egen beskrivelse af sine udfordringer. Denne beskrivelse var så specifik, at det blev vurderet, at den potentielt kunne afsløre barnets identitet, hvorfor denne beskrivelse er omskrevet, så meningen består, men ordlyden er forandret. Udover anonymisering var det vigtigt for mig at opbevare optagelserne af interviewene sikkert, hvorfor jeg opbevarede optagelserne lokalt på min egen computer. En sikkerhedskopi blev opbevaret på en USB-stik, frem for online. Efter specialets afslutning slettes alle optagelser.

4.2.2 Informeret samtykke

Informeret samtykke omhandler informanternes ret til at vide, hvad det er for en undersøgelse, de deltager i. F.eks. skal de kende til formålet med undersøgelsen og eventuelle risici og fordele (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 116f). I den forbindelse er det vigtigt at overveje, hvad informanterne skal vide inden interviewet. Ift. at sikre fuldt informeret samtykke skulle jeg optimalt set fortælle mine informanter om undersøgelsens design, mine antagelser om f.eks. individualisering mm. på forhånd. Dette vælger jeg dog ikke at gøre men holder f.eks. mine egne antagelser tilbage og

fortæller først om dette efter interviewet. Dette valgte jeg, fordi jeg vurderede, at jeg, med mine egne antagelser, risikerede at skabe en intern, psykologfaglig, kollegial konsensus om, at ”sådan er det også, og det er også for dårligt”, hvilket potentielt kunne lukke muligheden for at spørge ind til psykologernes egne tanker og beskrivelser. At denne konsensus alligevel er opstået, selvom jeg ikke i interviewsituationen fortæller om mine antagelser, kan ikke afvises. Som en almindelig del af vores fælles arbejde i PPR drøfter vi faglige problemstillinger og har også drøftet skolevægring, som det fremgår af afsnit 1.2 Baggrund for valg af emne. Jeg har altså tidligere talt med dem om bl.a. de individualiseringstendenser, som jeg har set i litteraturen, inden det blev klart, at det var netop mine kollegaer, jeg skulle interviewe. Jeg oplevede dog ikke dette som et problem i de udførte interviews, da ingen af informanterne af sig selv henviste til individualisering.

Informeret samtykke handler også om at sikre, at informanterne deltager frivilligt i undersøgelsen (Brinkmann, 2015, pp. 474f, 478; Kvale & Brinkmann, 2015, p. 116f). Formelt informerede jeg informanterne om dette i en skriftlig samtykkeerklæring, som fremgår af Bilag 1. I denne fik de ligeledes informationer om anonymisering og fortrolig opbevaring af data. Idet jeg ikke møder informanterne ansigt-til-ansigt, kunne jeg ikke udlevere en fysisk kopi til dem til underskrift. Dette drøftede jeg med min vejleder, og endte i stedet med at sende samtykkeerklæringen på mail, og bad informanterne besvare mailen med en angivelse af, om de samtykkede til de beskrevne vilkår. Derudover startede jeg alle tre interviews med en kort beskrivelse af netop frivillighed og informanternes mulighed for at trække sig fra undersøgelsen på ethvert tidspunkt (Bilag 3, ll. 16-34; Bilag 4, ll. 10-17; Bilag 5 ll. 4-19).

4.2.3 Konsekvenser

Tommelfingerreglen *konsekvenser* handler om at overveje både fordele samt eventuelle risici ved at deltage i undersøgelsen, ligesom informanterne skal informeres herom (Brinkmann, 2015, p. 478). Med rødder i marxismen er netop konsekvenserne af forskningen vigtige i kritisk psykologi, idet man her søger at skabe forandringer i praksis – forskningen forventes altså at have konsekvenser ude i praksis (Mørch, 2010, p. 180). I praksisforskningen sikres dette bl.a. ved at informanterne inddrages i forskningen som medforskere. Idealet er, at forskningen bliver et fælles foretagende, hvor jeg bliver klogere på informanternes praksis, samtidig med at informanterne kan

reflektere over egen praksis og blive klogere herpå. Herigennem udvides deres handlemuligheder potentielt, når de ser, hvordan de evt. kunne handle anderledes, end de gør (Holzkamp, 2013c, p. 53; Mørck, 1995, p. 40f). Dette skete nok ikke i umiddelbar forlængelse af interviewene, da alle skolebørn i Danmark på daværende tidspunkt var hjemsendt pga. Covid-19. Det er dog muligt, at psykologernes refleksioner over egen praksis med tiden kan få dem til at handle anderledes ift. skolevægning. F.eks. siger Mette i slutningen af interviewet, at hun oplevede interviewprocessen som givende og spændende. Hun siger at:

Jeg synes vi har snakket om mange spændende ting. Det er rigtig spændende at gøre sig de her overvejelser omkring hvad man laver og hvorfor man gør det. Og hvad kunne man gøre mere af og hvad kunne man gøre mindre af [...] Det er også meget givende lige at sætte sig og tænker over det (Bilag 5, ll. 1167-1175).

4.2.4 Forskerens rolle

Et væsentligt element ift. etisk forholden består i, at forskeren skal forholde sig til sig selv, herunder hvilken relation man har til feltet, og hvordan man sikrer at dette forhold ikke får en uhensigtsmæssig betydning (Kvale & Brinkmann, 2015, pp. 119-121). Ift. dette etiske aspekt er det meget relevant, at jeg interviewede mine kollegaer.

God forskning kræver forberedelse. Man er nødt til at sætte sig ind i feltet, som man skal undersøge, for at blive i stand til at stille de rigtige spørgsmål, forstå ”sproget” i feltet samt få et indblik i de daglige rutiner (Tanggaard & Brinkmann, 2015a, p. 37). Nogle forskere anvender deltagerobservation til at opnå dette forhåndskendskab til feltet (Szulevicz, 2015, p. 86), og mit arbejde på kontoret kan i nogen grad betragtes som en art deltagerobservation ift. specialet. Jeg har, som beskrevet, ikke observeret på specifikke møder ift. skolevægning, men via min tilstedeværelse i mit daglige arbejde fået indblik i arbejdsgange, jargon mm. Dermed er forarbejdet i forbindelse med specialet blevet lettere, da jeg f.eks. allerede ved, hvad informanterne henviser til, når de snakker om pædagogiske konsulenter, AKT, at ”betjene” skoler eller Child/Cool Kids. Dette forhåndskendskab kan dog også være en ulempe, hvis det sætter mig ud af stand til at være *bevidst naiv* (Tanggaard & Brinkmann, 2015a, p. 37). Szu-

levicz (2015, p. 90) beskriver, at en risiko ved deltagerobservation er, at forskeren kan blive så involveret i feltet, at nogle tolkninger er vanskelige at lave, hvilket jeg også mener gælder i min situation. Da jeg f.eks. har forhåndskendskab til en af de sager, der omtales i interviewene (Bilag 4, ll. 92-93) eller til arbejds gange og PPR som organisation, er der risiko for, at dele af interviewene kan blive indforståede, ligesom der er risiko for, at der foregår nogle processer i arbejdet, som jeg selv er en del af og derfor finder naturlige, uden at de nødvendigvis er det. Derfor er det vigtigt, at jeg forsøger at stille de spørgsmål, hvor jeg tror, at jeg kender svaret på forhånd. I interviewet med Kirstine (Bilag 3, ll. 1172-1175) ses et eksempel herpå. Jeg spørger her ind til Kirstines mulighed for at arbejde med forældrene. Jeg har arbejdet sammen med Kirstine i tidligere sager (om andet end skolevægning), hvor hun har rådgivet forældre, ligesom jeg selv har siddet på møder og rådgivet forældre ift. et barns problemstilling. Derfor havde jeg en fornemmelse af, at hun ville sige ”ja, i et vist omfang”, men valgte at spørge alligevel. I nogle tilfælde lykkedes jeg dog ikke hermed. F.eks. henviser både Mette og Line flere gange til ”ressourcesvage familier” (Bilag 5, ll. 129-134) eller ”familier med færre ressourcer” (Bilag 4, ll. 1429-1442), hvor jeg efterfølgende har ærgret mig over, at jeg ikke fik dem til at uddybe, hvad de mere præcist mente med dette.

En anden konsekvens af, at jeg interviewer mine kollegaer, er, at jeg har en binding til gruppen, og at vi kender hinanden på forhånd (Brinkmann, 2015, p. 478). Når interviews udføres mellem fremmede, skal den første del af interviewet bruges på, at deltagerne sporer sig ind på hinanden (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 183). Det er ikke nødvendigt her. Modsat er et opmærksomhedspunkt, at interviewene ikke bliver for venskabelige/kollegiale, hvor informanterne får sagt noget, som de senere fortryder (Kvale & Brinkmann, 2015, pp. 119-121). Det bør også overvejes, om jeg qua min binding til informanterne og organisationen tør være kritisk nok i min udspørgen, analyse og tolkning. Også efter interviewet skal jeg arbejde sammen med mine informanter og arbejde i organisationen. Derfor kunne jeg måske blive fristet til at udelade de mest kritiske analyser. Modsat kan der argumenteres for, at det bliver lettere for mig at stille de kritiske spørgsmål, da jeg kender informanterne, og vi er vant til at have kritiske, faglige diskussioner, som når vi til faggruppemøder eller supervision diskuterer faglige problemstillinger. Her er jeg vant til at spørge kritisk ind til deres arbejde.

4.3 Transskription

Efter udførelsen skulle interviewene transskriberes, så de kunne analyseres (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 238). Denne overgang mellem det talte og det skrevne sprog må betragtes som en oversættelse eller fortolkningsproces, idet man tager den levende, dynamiske interaktion og fryser den fast. Information som f.eks. ironi, stemmeføring, kropssprog går tabt, hvorfor der indføres unøjagtigheder i materialet. Dette er dog et vilkår i denne proces (Tanggaard & Brinkmann, 2015a, p. 42f). Hvordan transskriptionen gennemføres, afhænger af formålet med transskriptionen, herunder analysemetode og problemformulering. Man skal f.eks. overveje, om pauser og evt. længden heraf skal angives, om angivelser af tøyen, som f.eks. øh skal indskrives, og om gentagelser eller betoning skal markeres (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 238). I dette speciale analyseres interviewene ift. meningsindholdet. Derfor valgte jeg en relativ simpel transskriptionsmetode, hvor jeg transskriberede ordret, med angivelser af f.eks. selvfæbrydelser, betoning, tøyord og pauser. For at sikre ensartethed i transskriptionen udarbejdede jeg en transskriptionsguide, som jeg anvendte til alle interviews. Denne fremgår øverst på de tre bilag med interviews, hhv. bilag 3, 4 og 5, som fremadrettet benævnes b3, b4 og b5.

For at sikre læseflowet i specialet har jeg valgt at gøre citater, som inkluderes i selve opgaven, mere læsevenlige. Jeg citerer ordret men har fjernet f.eks. pausemarkeringer, tøyord, gentagende ord. Efter hvert citat henvises til transskriptionen, så originalcitater kan findes. Henvisningerne laves på formen (BY, XX-XX), hvor Y henviser til bilagsnummer, og XX-XX henviser til linjenumre.

4.4 Analysemetode

Efter transskription beskriver Kvale og Brinkmann (2015, p. 253), at man i analysen fortsætter samtalen med teksten, som man har skabt sammen med informanten. Formålet med analysen er at arbejde videre med teksterne, så man både viser kompleksitet, forskellighed og sammenhænge (Kousholt, D., 2019, p. 272f).

Der findes forskellige tilgange til analyse, men mange analyser tager ikke udgangspunkt i den specifik analyseform (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 303). Hos Bøttcher, Kousholt & Winter-Lindqvist (2019, pp. 17, 19) argumenteres ligefrem for, at gode analyser er meget forskellige og ikke kan sættes på formel. I dette speciale laver jeg

en teoretisk informeret analyse, som netop er en analysemetode, der ikke bygger på specifikke fremgangsmåder. En sådan analyse bygger i stedet på en generel læsning af transskriptionerne, hvilket kombineres med teoretiske fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 303). Når jeg tager udgangspunkt i den kritiske psykologi, betyder det dog ikke, at jeg søger at ”genfinde” begreber som deltagelse, handlekonktext eller handlemuligheder i transskriptionerne (Bøttcher et al., 2019, p. 25f). I stedet bruges det teoretiske udgangspunkt som en referenceramme for analysen. Kritisk psykologi hjælper mig til at se steder i transskriptionerne, der kunne være interessante, samt stille relevante spørgsmål til empirien. Et andet teoretisk ståsted ville have åbnet for andre spørgsmål (Bøttcher et al., 2019, p. 18; Kousholt, K.B., 2019, p. 243).

I arbejdet med transskriptionerne har jeg været inspireret af Dorte Kousholts (2019, p. 263) begreber analysespirer og analytiske spørgsmål. En analysespire er en indledende undren eller nysgerrighed, der opstår under empiriproduktionen, mens analyse spørgsmål er spørgsmål til det empiriske materiale, som er teoretisk funderet. Pointen er, at der allerede, når empirien produceres, opstår ideer og tanker, som kan bruges i analysen. I dette speciale var jeg i første omgang nysgerrig på 1) skolevæg-ringssager som komplekse og komplicerede og 2) PPR-psykologernes oplevede handlemuligheder og begrænsninger. Første step i min analyse har således været at undersøge denne nysgerrighed og stille teoretiske spørgsmål til empirien. Jeg har herefter fået nye forståelser og set nye sammenhænge, hvilket ledte til både nye spørgsmål og behov for at læse op på ny teori, inden jeg til sidst kunne udlede en række hovedpointer (Kousholt, D., 2019, pp. 267, 270-272; Kousholt, K.B., 2019, p. 249).

4.5 Kvalitetskriterier

I forskning tales ofte om kvalitetskriterierne objektivitet, reliabilitet, validitet og generaliserbarhed. Disse kvalitetskriterier knyttes traditionelt til kvantitativ forskning men søges ofte overført direkte til kvalitativ forskning. Dette er dog uhensigtsmæssigt, fordi kvalitetskriterierne ikke er tilpasset den kvalitative forsknings mål og ambitioner (Tanggaard & Brinkmann, 2015b, p. 523). Nogen mener derfor, at man skal droppe disse kvalitetskriterier, mens andre taler for at omfortolke dem, så de passer i en kvalitativ forskningsproces (Bøttcher et al., 2019, p. 26; Kvale & Brinkmann,

2015, p. 317f; Tanggaard & Brinkmann, 2015b, p. 522). I specialet vælger jeg at anvende en omfortolket version af begreberne, så jeg taler om reflektiv objektivitet, om transparens frem for reliabilitet, om troværdighed frem for validitet og om almenførelse frem for generaliserbarhed.

4.5.1 Refleksiv objektivitet

I kvantitativ forskning arbejdes oftest ud fra et ideal om objektivitet forstået som fri for bias eller personlig påvirkning (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 314). If. kritisk psykologi giver et sådant objektivitetsbegreb dog ikke mening, idet forskningsinterviewet, som beskrevet, betragtes som en handlekontekst, hvor der foregår konstruktion af viden frem for indsamling af data. Den viden, der konstrueres, er derfor åbenlyst ikke fri for personlig påvirkning men er netop afhængig af den konkrete interaktion i interviewet. De svar, der gives, samt de spørgsmål, der stilles, er socialt forhandlede og kontekstuelle (Brinkmann & Tanggaard, 2015, p. 15; Forchhammer, 2001, p. 28f; Mørck, 1995, pp. 36, 72; 2010, p. 182). Dette gælder også i specialet. Den viden, der produceres i de gennemførte interviews, vil både være påvirket af mig som interviewer, informanterne, det forhold vi har til hinanden, de spørgsmål jeg bevidst og ubevidst vælger (ikke) at stille og meget mere.

Et objektivitetsbegreb, som passer bedre i denne sammenhæng, og som jeg bruger i specialet, er reflektiv objektivitet, der henviser til, at forskeren reflekterer over sine egne bidrag til den viden, der produceres (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 314). Undervejs i specialet har jeg søgt at være bevidst om at gengive mine egne holdninger og forforståelser, samt reflektere over hvilken betydning disse har for den viden, der produceres. Et konkret eksempel på dette er beskrivelserne af mit emnevalg i afsnit 1.2 Baggrund for valg af emne. Her søger jeg at ekspliciterer mine forståelser af feltet, inden specialet blev påbegyndt.

4.5.2 Transparens og troværdighed

Et afgørende kvalitetskriterium i kvalitativ forskning er if. Tanggaard og Brinkmann (2015b, p. 523) transparens, som dækker over, at man ekspliciterer sin fremgangsmåde og grundantagelser så meget som muligt (Bøttcher et al., 2019, p. 27). Også i kvantitativ forskning søges en stor transparens ift. metode, men hvor formålet der er,

at andre kan reproducere resultatet (reliabilitet), er formålet med gennemsigtigheden i de kvalitative forskning i stedet, at læseren har mulighed for at vurdere, om analyserne holder, og om de virker sandsynlige og overbevisende. (Böttcher et al., 2019, p. 26f). Her giver det nemlig ikke mening at tale om at reproducere empirien, idet denne, som beskrevet, er kontekstafhængig. I stedet kan man vise at empirien og analysen er troværdig.

I gennem specialet har jeg gjort flere ting for at sikre en høj transparens. Jeg har f.eks. beskrevet relevante informationer om mine informanter, f.eks. at vi er kollegaer. Derudover har jeg vedlagt min interviewguide (se bilag 2) for at give åbenhed om de spørgsmål, jeg stillede. (Tanggaard & Brinkmann, 2015b, p. 524). At sikre troværdighed handler også om, at analysen ikke bliver skæv (Böttcher et al., 2019, p. 26f). Dette har jeg forsøgt at undgå ved at lege djævelens advokat ift. mine analyser, og f.eks. altid overveje om det jeg ser, kunne forstås på en anden måde. Jeg har desuden brugt min vejleder undervejs i analyseprocessen, ift. at stille kritiske spørgsmål til analysen.

4.5.3 Almengørelse

Almengørelse er et vigtigt begreb i kritisk psykologi. Den viden, der produceres i et interview, er, som beskrevet ovenfor, kontekstuel, men derfor bør der stadig være mulighed for at skabe viden, som går ud over den konkrete situation, så interviewet får almen interesse (Forchhammer, 2001, p. 31). I kvantitativ forskning handler generalisering om at finde universelle, stabile årsagssammenhænge, som gælder for alle mennesker, på alle steder, til alle tider (Kvale & Brinkmann, 2015, pp. 299, 333). Problemet ved denne type af generalisering er if. Tolman (1994, p. 138), at man her søger den gennemsnitlige adfærd og i forsøget herpå, mister man fokus på det specielle og partikulære. Det betyder, at lovmæssighederne bliver vanskelige at anvende i praksis, fordi de ikke kaster lys på de konkrete situerede tilfælde, som man beskæftiger sig med.

I stedet tales om almengørelse ud fra enkelttilfælde (Mørck, 1995, p. 38), hvor udgangspunktet er, at i individets handlemuligheder og handlekontekster ligger også forslag til hvilke handlemuligheder, andre i samme situation ville opleve, idet den specifikke situation er en sammensætning af de almene samfundsmæssige betingelser

og handlekontekster og det særlige, dvs. individets forståelse og fortolkning af handlekonteksterne (Mørck & Nissen, 2005, p. 135; Nissen, 2002, p. 72). Almengørelse består så i at undersøge det almene potentiale i den specifikke situation. Man skal undersøge, hvordan situationen svarer til andre situationer og hvilke vigtige forskelle, der er mellem situationerne (Böttcher et al., 2019, p. 27f; Kvale & Brinkmann, 2015, p. 334; Nissen, 2002, p. 72).

I specialet har jeg arbejdet med almengørelse ift. at undersøge hvilke dele af empirien, der kan overføres til andre sammenhænge, f.eks. hvilke af de beskrivelser psykologerne giver, som er almene for alle PPR-psykologer og hvilke, der er specifikke for psykologer ansat på det specifikke PPR-kontor, eller for den enkelte informant. Dette vender jeg tilbage til i afsnit 6.6 Almengørelse og begrænsninger ved undersøgelsen.

5 Analyse

I denne del af specialet præsenteres analysen af den producerede empiri. Jf. problemformuleringen søger jeg i analysen at undersøge, hvordan PPR-psykologer forstår og arbejder med skolevægning. Analysen består af 3 afsnit, som peger på tre overordnede hovedpointer. Først er der dog 2 opmærksomhedspunkter, som jeg vil understrege.

For det første: I analysen anvendes en opdeling i de tre kategorier barn, hjem og skole, både ift. at forstå faktorer, der bidrager til skolevægning og ift. niveauer for PPR-psykologernes interventioner. Denne opdeling har rødder i to forskellige forhold. For det første er inddelingen affødt af empirien, hvor psykologerne netop implicit anvender denne inddeling. Samtidig anvendes opdelingen som en art analytiske niveauer, som, med udgangspunkt i litteraturens inddeling i disse tre faktorer, anvendes til at strukturere empirien. I den forbindelse er det vigtigt at understrege, at der ikke er tale om adskilte niveauer. I stedet forstås niveauerne, i forlængelse af den kritiske psykologi, som gensidigt forbundene dele, der reciprokt påvirker hinanden.

For det andet: under de udførte interviews bad jeg psykologerne om at beskrive en konkret sag, de har (haft), hvor skolevægning var (en del af) den overordnede problemstilling. Dette resulterede i, at Mette beskrev sagen om Janus, Line beskrev sagen om Katrine, mens Mette beskrev en sag om en unavngiven dreng. Når jeg understreger dette her, skyldes det, at der flere steder i analysen vil blive henvist specifikt til disse tre sager, ligesom f.eks. mine beskrivelser af de psykologernes interventioner, primært tager udgangspunkt i de interventioner, som de har igangsat i disse konkrete sager.

5.1 Komplexitet – som let tabes af syne

Skolevægningssager har det bare med at være mega komplicerede (B3, 1090-1091).

Sådan siger Kirstine om skolevægningssager helt overordnet, mens Mette adspurgt om sine skolevægningssager siger:

Jeg synes de alle sammen er meget komplekse (B5, 193-194).

Disse beskrivelser af skolevægringssager som komplekse og komplicerede sager står centralt i alle tre interviews, hvor psykologerne understreger dette flere gange. Adspurgt om hvad det komplekse ift. sagerne består i, beskriver psykologerne, at en del af det er, at skolevægringssager ikke bare har én grund men opstår på baggrund af mange forskellige årsager, og at det er nødvendigt at få hold på alle disse forskellige årsager for at forstå skolevægringen. Mette beskriver det sådan:

Jeg synes bare, der er sådan mange ting man skal kigge på for at prøve at få et ordentligt indtryk af, hvad er det, der er på spil her (B5, 314-318).

Disse grunde til skolevægring kan, som beskrevet tidligere, inddeles i faktorer i barnet, i familien og i skolen.

Når det kommer til faktorer i barnet, inddrager alle tre psykologer en psykiatrisk forståelse i arbejdet, idet de alle henviser de 3 børn, i deres konkrete sager, til psykiatrien for nærmere udredning. Når psykiatrien inddrages, skyldes det, if. psykologerne selv, at de har brug for en afklaring af, om barnet har nogle særlige behov, som der skal tages hensyn til, for at barnet kan fungere i skolen. Kirstine beskriver f.eks. at:

For vi kan jo ikke bare gå ud fra, at vi har et normalt behov [...] når det her er blevet så svært for barnet, at det ikke kan være her. Altså. Det kan vi ikke som udgangspunkt bare konkludere, at sådan er et nok. Altså vi bliver nødt til at holde muligheden åben for, at der kan være noget andet i det (B3, 817-823).

Mere specifikt peger psykologerne på, at de kan være i tvivl om, om barnet har en angsttilstand, en autisme spektrum forstyrrelse, eller i nogle tilfælde en tungere psykiatrisk diagnose som f.eks. psykose eller skizofreni, som kan være med til at forklare, hvorfor de har så vanskeligt ved at gå i skole. I forlængelse af dette afviser psykologerne dog også, at skolevægring kan forstås kun som et udtryk for faktorer i barnet. Line beskriver at:

I begge sager har der også været noget på spil sådan i hjemmet. Så ja. Jeg tænker det, man kan nok ikke bare isolere det og så sige det er *barnet* (B4, 248-252).

Netop forhold i familien, som Line her bringer på banen, får en del fokus i mine interviews med Mette og Line, mens Kirstine ikke beskæftiger sig så meget med det. I

interviewet beskriver Line, at der i begge hendes sag med skolevægning ”har været noget på spil sådan i hjemmet” (B4, 248-249), og at børnene ”er blevet symptombærer på en syg familie” (B4, 1020-1021), mens Mette beskriver, at hun oplever, at det ”er lige så ofte forældrenes rolle, der spiller hovedrollen i skolevægning, som det er angst” (B5, 320-326). Her understreges altså, at også familien er en væsentlig faktor ift. om et barn udvikler og fastholdes i skolevægning. Som konkrete eksempler på hvordan familien spiller en rolle, peger Line på, at en forælder, som bekymrer sig ekstremt meget, kan komme til at overføre sine bekymringer til barnet. Er det i stedet barnet, der har angst, beskriver Mette, at forældrene kan komme til at spille ind i angsten ved at ”beskytte barnet” mod det, som barnet er bange for, på en uhensigtsmæssig måde. Det kan også konkret dreje sig om forældre, som ikke, af den ene eller anden grund, får prioriteret, at barnet kommer i skole, 1) fordi forældrene ikke synes skolen er vigtig, 2) fordi forældrene er slidt, f.eks. fordi de måske tidligere har haft 2 andre børn med udfordringer i skolesystemet, eller 3) fordi der er opstået en situation i hjemmet, hvor barnet er kommet til at dominere familien, og dermed selv får lov til at bestemme, om det vil i skole.

Faktorer i skolen beskrives af alle tre psykologer som betydningsfulde ift. udviklingen af skolevægning, selvom Kirstine taler klart mere om dette end både Mette og Line. Mette peger overordnet på skolen som en betydningsfuld faktor ift. barnet, f.eks. ift., hvordan klassen og skolen har mulighed for at møde barnet og dets behov.

Altså lige med hende tror jeg at det handler om kontekst, altså at hun har fundet sig bedre til rette i specialregi hvor der er flere voksne til at se hende [...]. Så har hun ligesom genfundet lysten til at være afsted. For jeg tror ikke hun har haft lyst til at ligge derhjemme hver dag (B5, 84-97).

Mere konkret ift. faktorer i skolen, påpeger Kirstine flere steder i interviewet, at hun oftest ser børn med skolevægning enten i 1-2. klasse, eller omkring 4. klasse, hvilket er sammenfaldende med skiftet fra indskoling til mellemtrin. Netop dette skift understreger hun som meget betydningsfuldt ift. udviklingen af skolevægning, på baggrund af 2 forhold. For det første oplever børnene med overgangen en udskiftning af lærerteamet, hvilket både betyder, at de kendte voksne forsvinder, men også at de lærere, som nu skal undervise barnet, ikke længere kender de rutiner som er sat i værk, for at skoledagen fungerer. Kirstine beskriver f.eks. dette ved at forklare om børnene at

[...] de har været i den samme kontekst, med de samme mennesker, som egentlig kender dem, og de måske har lavet nogle ting, der fungerer for dem. Og de har måske en forståelse for hvem er du, fra lærersiden, pædagog siden, og vi gør jo bare sådan her, for vi ved det virker (B3, 96-102).

For det andet beskriver Kirstine, at børnene, efter overgangen til mellemtrinnet mødes med større krav ift. deres skolegang, end tilfældet var i indskolingen.

Jeg har indtryk af at i indskolingen er de langt mere sådan: når ja, men det er jo vores opgave at stille en kontekst du kan være i [...] Du er jo et indskolingsbarn så vi kan ikke forvente af dig, at du kan selvforvalte. Det er en del af det vi gør. [...] Men når de så kommer op i mellemtrinnet, så er der måske lidt mere en holdning til, at nu er du jo på mellemtrinnet [...] (B3, 123-169).

Disse øgede krav, beskriver Kirstine bl.a., kan hænge sammen med, at der i indskolingsregi er flere midler og dermed en større mulighed for f.eks. at have pædagoger i klassen, som kan hjælpe børnene med f.eks. selvforvaltning. Når midlerne til dette ikke følger med til mellemtrinnet, betyder det så, at disse krav i stedet pålægges barnet, hvilket kan være vanskeligt for barnet pludseligt, hen over en sommerferie, at skulle leve op til.

Udover disse mere strukturelle ting ift. skolens organisering ses dog en tendens til, at når psykologerne beskriver forhold i skolen, som kan have betydning for, at et barn udvikler skolevægring, så anvendes ofte et individualiserende blik på konteksten, hvor der hurtigt fokuseres på, hvordan specifikke enkelte elever med særlige behov indgår i konteksten, og dermed mere bliver et inklusionsspørgsmål end overvejelser ift. pædagogik eller skolens rammer og organisering. Som eksempel herpå fortæller Kirstine om den klasse, hvor Janus går:

Som jeg sagde, ind i den klassekontekst, som den her konkrete dreng skulle ind, der var der i hvert fald minimum to andre børn med særlige behov, som hver ville ligge over 9 timer i folkeskoleloven, og så udover det sådan det generelle spænd der jo ligger i en klasse, med nogen der er ordblinde og nogen der også har brug for lidt ekstra hjælp, og nogen hvis forældre er blevet skilt, og ham der, der egentlig bliver ved med at pro-

vokere nede i hjørnet, uden at han nødvendigvis er en PPR-sag (B3, 1301-1310).

Når jeg, frem for at bede psykologerne beskrive en konkret sag, i stedet beder dem forklare, hvorfor der ses en stigning i antallet af skolevægringssager mere bredt, peger de i stedet alle tre på en række forklaringer i mere samfundsmæssige forhold men understreger, at det er et komplekst fænomen, hvor de ikke mener, der kun er én forklaring. Eksempler på hvilke samfundsmæssige forklaringer psykologerne nævner er f.eks. 1) besparelser på læreruddannelsen, som måske giver dårligere uddannede lærere, 2) ændringer i lærernes arbejdstidsaftale i 2013, hvilket giver mindre forberedelsestid og dermed potentielt dårligere undervisning, 3) inklusionsmålsætningen fra 2012 som betyder, at lærerne skal håndtere flere børn med komplicerede behov, 4) en øget testkultur i skolen, der tydeliggør barnets kompetencer, men dermed også mangel på samme, 5) forandringer i forældres opdragelse, hvilket måske resulterer i mindre robuste børn, 6) et mere isoleret samfund, hvor børn måske ikke udvikler de sociale, empatiske og medmenneskelige kompetencer, der skal til, for at begå sig i skolen, eller 7) en generelt større grad af ængstelighed i samfundet. Jeg mener, at det er værd at bemærke, at psykologerne bruger disse samfundsmæssige faktorer i den bredere forståelse af skolevægring, herunder hvorfor fænomenet er i stigning, men ikke anvender dem, når de skal forklare, hvorfor skolevægring er opstået i de specifikke sager, som de ser i deres arbejde.

På baggrund af ovenstående overvejelser er analysens første hovedpointe:

PPR-psykologerne forstår skolevægringssager som komplekse og mener, at de må undersøges fra mange forskellige vinkler, hvis de skal forstås meningsfuldt, både med udgangspunkt i faktorer i barnet selv, hjemmet, skolen og samfundet mere bredt. Det samfundsmæssige blik tabes dog hurtigt af syne, når der i praksis arbejdes med specifikke børn, ligesom skolefaktorer ser ud til ofte at blive individualiseret til at dreje sig om effekten af enkelte børn i den samlede kontekst frem for mere organisatoriske og pædagogiske forhold.

5.2 Interventioner på flere niveauer

I interviewene beskriver de tre PPR-psykologer en række konkrete indsatser, som er igangsat ift. at støtte det skolevægrende barn med at genoptage sin skolegang. I in-

tervietet med Kirstine beskriver hun, at "[...] der bliver arbejdet på flere forskellige niveauer" (B3, 810-811), med henvisning til, at arbejdet både rettes mod forhold i barnet, i familien og i skolen. Alle tre psykologer understreger dog også, at de primært arbejder med skolen. Kirstine siger f.eks. "Jeg vil altid starte tror jeg, i skolekonteksten" (B3, 814). Line går ligefrem så langt, at hun siger, at hun helst arbejder med skolen og dennes praksisser og ikke blander sig i forhold i familien, medmindre det er meget nært knyttet til skolekonteksten:

Så snart der er noget familie ind over, så blander jeg mig slet ikke, medmindre det er noget konkret med f.eks. understøttelse af hvordan, hvis du scorer lavt på forarbejdningshastighed. (B4, 649-652).

Interventioner rettet mod barnet selv beskrives af alle tre psykologer. Som eksempel på en intervention på dette niveau kan nævnes, at alle tre psykologer i deres konkrete sager, som tidligere beskrevet, har henvist barnet til psykiatrien til nærmere udredning. Mette og Line beskriver også, hvordan skolen i deres sager har igangsat hjemmeundervisning, og Kirstine og Mette beskrev at barnet kom på nedsat skema, da det begyndte at komme i skole igen. Derudover beskriver Line, at en tidligere psykolog i hendes sag har udfyldt SRAS med Katrine, for at finde ud af hvilken funktion skolevægningen har for hende.

I flere af de beskrevne sager er der også igangsat mere terapeutiske indsatser. I Lines sag har pigen deltaget i Cool Kids, mens Janus' familie, i Kirstines sag, også ønskede at deltage i Cool Kids. Da dette ikke lod sig gøre, fordi der på det givne tidspunkt ikke var et hold, arbejdede familien i stedet selv med Cool Kids hæfterne derhjemme, ligesom PPR hjalp med at lave trappestiger ift. skoledeltagelse. Denne interventionsform strækker sig på tværs af de to niveauer; barnet og familien, idet der her både arbejdes med barnets og forældrenes tænkning og adfærd.

Hos psykologerne ses dog, på trods af anvendelsen af netop Cool Kids og Chilled, en generel skepsis imod disse metoder til behandling af skolevægning. Kirstine siger f.eks.

Det tænker jeg sådan, er lidt for letkøbt at sige, det er det, der skal til og det er det, der virker hver gang (B3, 1070-1072)

Mens Mette udtrykker sin bekymring på følgende måde:

Det bliver på en eller anden måde meget sådan snævert eller simpelt og gå ind og altså/ så kommer man ligesom ind ad *en* kanal, mens jeg synes der er så mange kanaler som man skal have styr på først. Men det er klart, hvis det er sådan en *rent* angst, i den *rene* form, så er det da meget muligt at det kan være hjælpsomt [...] men jeg tænker bare ikke det skal være sådan at når man tænker skolevægning, så tilbyder man Chilled. (B5, 888-906).

I forlængelse af psykologernes forståelse af skolevægning som noget der opstår på mange niveauer, peges her på, at interventioner, der primært retter sig mod barnet selv og forældrene, via f.eks. Cool Kids, kun søger at arbejde med (nogle af) faktorerne i barnet og familien, mens der ikke intervereres ift. andre relevante faktorer eller niveauer. Det afvises altså ikke, at metoderne kan være hjælpsomme, og evt. anvendes i nogle tilfælde, men psykologerne afviser, at metoderne kan stå alene og være den eneste intervention.

Ift. at igangsætte tiltag i familien beskriver psykologerne at de, udover de ovenfor beskrevne Cool Kids forløb, primært sikrer interventioner i hjemmet ved at skrive eller få skolen til at skrive underretninger til familieafdelingen, så de kunne igangsætte tiltag. De primære interventioner i hjemmet foregår altså uden om PPR, som f.eks. når familien i Kirstines sag, via familieafdelingen, modtog familiebehandling i kommunens familiehus eller havde en konsulent tilknyttet hjemmet. At tiltagene på denne måde går uden om PPR, sætter Kirstine ord på. Hun beskriver, at hun oplever, at hun godt i nogen grad kan råde og vejlede Janus' familie, men at deres behov ville overstige det, som hun, qua sin ansættelse i PPR, som er rettet mod skolens arbejde, ville kunne tilbyde:

Det kan jo godt være, at jeg egentlig godt kunne indtage den position og så gå hjem til dem og så tage den rolle, men det ville også være rigtig meget arbejde [...] Den grad af støtte eller den grad af hjælp jeg tænkte de havde brug for ville nok overstige det jeg ville kunne tilbyde (B3, 1181-11887).

Kirstine understreger i interviewet, at hun mener skolevægningssager er så forskellige, at der ikke findes én universel indsats. Samtidig beskriver hun dog, at hvis hun alligevel skal pege på det, der kommer tættest på, ligger denne if. hende i skolekon-

teksten, nemlig i relationsopbygningen til den nære voksen (B3, 339-346). Netop relationer til de voksne og de andre børn i skolen er også noget af det, Line og Mette fokuserer på, og det er således en type tiltag, som viser sig at gå igen på tværs af de enkelte sager. Ift. hvorfor det netop er relationsopbygningen, der lægges vægt på beskriver Line, at hun synes det er

[...] sund fornuft. Hvis der er et barn der ikke har været i skole i et år, så giver det måske mening, at man skal gøre hende til en del af et fællesskab, på en eller anden måde (B4, 554-557).

For at arbejde på relationen mellem det fraværende barn og resten af børnegruppen beskrives f.eks., hvordan det fraværende barn blev inviteret med til sociale arrangementer som jule-klippe-dag, eller til videoundervisning, så barnet kunne være deltagende i klassefællesskabet og undervisningen derhjemme. Desuden blev der arbejdet med f.eks. breve, videohilsner eller venindebog mellem den fraværende elev og klassen. Ift. at skabe en god relation til den voksne i klassen beskrives trivselssnakke mellem eleven og læreren og hyppig kontakt mellem skole og hjem, f.eks. via breve eller hjemmebesøg.

Ovenstående overvejelser leder frem til analysens anden hovedpointe, der er:

PPR-psykologerne oplever ikke, at der findes universelle interventioner for skolevægning, men det nærmeste man kommer, er arbejdet med relationer i skolen. Psykologerne sætter oftest interventioner i gang ift. skolen og evt. barnet selv, mens interventioner ift. familien, med undtagelse af forældrenes deltagelse i Cool Kids/Chilled, i højere grad overlades til andre dele af det offentlige system.

5.3 Forhindringer for at lykkes

Under alle tre interviews spørger jeg psykologerne, om de oplever nogle begrænsninger eller barrierer, som vanskeliggør arbejdet med at få det skolevægende barn tilbage i skolen. Disse kan grupperes i tre forhindringer, som beskrives i det følgende.

Da jeg spørger til barrierer ift. at arbejde med skolevægning, nævner Mette som det første økonomi, og også Kirstine bringer dette på banen hurtigt. Mette beskriver at

Det kan jo i hvert fald nogle gange godt trække ud fordi man skal lige finde ud af hvem skal betale (B5, 637-638).

Kirstine beskriver udover dette også, at det ikke er altid, at det faktisk kan lade sig gøre at få ekstra midler:

Jeg tror måske noget af det jeg synes der kan være sværest i skolevæg-ringssager, det er faktisk det omkring støttetid og støttetimer og støttekompetencer på skolerne [...] Det er så også en skoleledelse hvor de meget tilbøjelige til at sige, det skal i løse med de midler i har. Det tror jeg der sker rigtig tit på mange skoler på grund af økonomiske forhold. Men det er bare ikke altid realistisk at det kan løses med de midler, de har (B3, 1264-1301).

Selvom lærerne, forældrene, barnet, PPR mf. kan have mange gode ideer til, hvad der kunne hjælpe barnet ud af skolevægtringen, så er det ikke altid, at der er økonomi til faktisk at igangsætte disse tiltag. I nogle tilfælde kan man måske forestille sig, at den mest optimale løsning ikke kan igangsættes pga. økonomi, hvorfor de involverede parter i stedet nøjes med en suboptimal løsning. Økonomien bliver derfor en stor del af psykologernes faglighed og kan måske endda nogle gange kompromittere den.

En anden udfordring, der kan peges på, er, at der i skolevægtringssager ofte er mange forskellige aktører involveret. I sagen om Janus, som Kirstine beskriver, er følgende parter involveret: Janus, forældre, lærerne (både indskolingen og mellemtrinnet), personale og leder i SFO, PPR-psykolog, metakognitiv terapeut, socialrådgiver, familiehuse, konsulent, psykiatrien (2 gange) samt privatpraktiserende psykiater. Mette forklarer, at i den skolevægtringssag hun beskriver, er eleven, forældrene, elevens lærere, psykiatrien, elevens kontaktperson, PPR-psykologen, familiens socialrådgiver samt UU-vejleder involveret. De mange aktører er måske ikke i sig selv et problem, men Kirstine beskriver, hvordan det kan medføre, at man mister overblikket i den her type sager, fordi der er så mange forskellige personer at holde styr på.

En udfordring ved de mange aktører er også, at det kræver samarbejde, og at dette kan forstyrres af forskellige ting. For det første kan det være vanskeligt at få viden rundt til alle relevante parter, idet de alle sidder i forskellige dele af organisationen. Kirstine beskriver, hvordan der i Janus' sag blev igangsat nogle tiltag ift. hans skolevægtring. På trods af dette bliver han mere skolevægrende, hvilket PPR dog ikke ori-

enteres om, før moren selv kontakter Kirstine i sommerferien (B3, 449-457). Mette beskriver samme problemstilling, da vi har følgende udveksling:

P: Og oplever du at den information *faktisk* kommer rundet sådan i organisationen så du *har* den viden du skal bruge?

M: Ikke altid af sig selv. Altså, det kræver at vi selv tager ansvar for det synes jeg (B5, 763-767)

Udover viden der ikke nødvendigvis kommer rundt i organisationen, oplever psykologerne også at samarbejdet kan besværliggøres, hvis de involverede parter ikke har samme forståelse af, hvad problematikken går ud på. At dette kan være tilfældet, ses allerede internt mellem psykologerne. I hvert interview bad jeg psykologerne definere skolevægring. Psykologernes svar viste mig her to ting. For det første, at psykologerne ikke har en fast definition. F.eks. svarer Kirstine:

Jeg ved heller ikke om jeg har en sådan håndfast definition af det. Det tror jeg ikke nødvendigvis (B3, 38-42)

Mens Line f.eks. beskriver at det drejer sig om børn, som lever op til undervisningspligten, men at hun samtidig ikke helt er klar over, om barnet skal være fraværende 10% eller 25% af tiden, for at passe på definitionen (B4, 1268-1271). For det andet viste besvarelsene, at psykologerne har forskellige definitioner på skolevægring. Line lægger vægt på, at barnet skal være i mistrivsel og skelner i den forbindelse mellem skolevægring og pjæk, mens Kirstine beskriver, at det handler om børn som over en længere periode er fraværende (B3, 44-47). Mette derimod beskriver, at skolevægring både kan være fravær i kortere eller længere perioder (B5, 23-30). Pointen her er, at når psykologerne, på trods af, at de har samme uddannelse og arbejder samme sted, har forskellige definitioner, så er det sandsynligt, at andre involverede aktører; skoleprofessionelle, forældre mf. også har forskelligartede definitioner og forståelser, en pointe der da også understreges af empirien. Mette beskriver i interviewet, hvordan hun oplever, at en udfordring ved samarbejdet mellem de mange involverede aktører er, at de alle kommer med hvert sit blik på problemstillingen, og at det derfor kan være vanskeligt at få indblik i, hvad der faktisk er på spil (B5, 291-318). Denne oplevelse deler Kirstine. Hun fortæller desuden også, at hun ofte synes at PPR kommer for sent ind i sagerne, når eleven er blevet skolevægrende, og at det

er et problem, fordi der så er en risiko for, at parternes problemforståelser er blevet fastlåst, hvilket medfører konflikt mellem f.eks. skole og hjem.

Men vi kommer ofte ind når tingene er så fastlåste, så nu kommer de faktisk ikke i skole [...] og så skal man først rede trådene ud [...] og hvordan kan jeg overhovedet få det afklaret, når jeg ikke engang kan få jer to til at mødes. Så hvordan kan jeg egentlig overhovedet blive klar på hvad det handler om, når I står i hver jeres forskellige positioner. Den ene er bare hjemme og kommer ikke og den anden står heroppe og siger: jamen jeg har ikke gjort noget forkert (B3, 254-281).

En potentiel konsekvens ved de forskellige problemforståelser er, at aktørerne også har forskellige forståelser af, hvad løsningen på problemet er, dvs. hvilken intervention der skal til, og hvad målet er, hvorfor parter måske ikke arbejder imod samme mål. Det kan f.eks. som Mette beskriver være, hvis forældrene ikke ønsker at indgå i de kreative løsninger der bliver iværksat, bl.a. hvis de ikke ønsker at læreren må undervise barnet hjemme (B5, 676-693). Kirstine beskriver et eksempel, hvor relationen mellem en skolevægende dreng og læreren er udfordret. Drengen kommer ikke ind i klassen men sidder på gangen med en støtte, som han har en god relation til. Problemet er her if. Kirstine at

[...] den relation var jo ikke en klasserelation. Det var en relation der støttede hans liv uden for klassen, så det blev aldrig. Altså han havde ikke nogen motivation for at skulle ind i klassen (B3, 358-363).

Sagen kompliceres yderligere, idet Kirstine beskriver at drengens klasselærer

[...] var ikke specielt motiveret for at blive en del af drengen og hans støttes samvær (B3, 379-382).

Dette fordi læreren mente, at drengen var så udfordret, at han burde gå i en specialklasse. Her tegner sig et billede af en situation, hvor de involverede parter ikke er enige om, i hvilken retning de arbejder; hvad målet for interventionen er. PPR arbejder imod fuld deltagelse i klassen, drengen arbejder imod at fastholde situationen, mens læreren arbejder imod at drengen skal i en specialklasse.

Ovenstående beskrivelser indikerer, at psykologerne oplever, at der kan opstå samarbejdsvanskeligheder i arbejdet med disse skolevægringssager, fordi der er så mange

aktører involveret i sagerne, som har hvert deres blik på sagerne, og som måske arbejder i hver sin retning, ligesom det kan bevirke, at nødvendig information ikke kommer frem til de relevante parter.

Den tredje udfordring, der peges på, ift. arbejdet med skolevægning, knytter an til de forskellige kontekster, som barnet indgår i. Normalt er disse kontekster relativt adskilt, men if. Line begynder skolevægningssager ”at skære ind over to forskellige arenaer, sfærer” (B4, 454-455). Line uddyber yderligere hvad hun mener efterfølgende, hvor hun siger:

Hvor normalt, så afleverer forældrene ligesom barnet i skolen, og så er det skolens ansvar. [...] Når barnet så forlader skolen, så er det forældrenes ansvar. Og den type hjælp de får der, den er så, hhv. i PPR og i familieafdelingsregi, hvis man ønsker hjælp og sparring. Men det bliver lidt mudret, fordi at jo for eksempel forældrene kan måske også komme med i skolen i en periode. Hvem er det så der skælder barnet ud, hvis det gør noget forkert? (B4, 489-501)

Line peger her på, at der almindeligvis er nogle arenaer, som barnet, skolen og familien indgår i, men at grænserne for disse i skolevægningssager udviskes, når f.eks. forældrene kommer med i skole, eller når lærerne skal undervise barnet i hjemmet. Det bliver her vanskeligt at finde ud af hvem der egentlig kan gøre hvad, hvornår og hvorfor. Line peger også på, at hendes arbejde som PPR-psykolog vanskeliggøres af at grænserne mellem arenaerne udviskes. For når barnet ikke kommer i skole, skal hun rådgive ind i nogle andre rammer end hun er vant til. Line beskriver selv at

I skolevægning er det også svært at komme med pædagogiske praksisser, for børnene er jo ikke i skole (B4, 979-980).

Her peger Line på, at hendes arbejde normalt består i at rådgive skolerne ift. deres pædagogiske praksisser, men fordi barnet ikke møder op i skole og skal have undervisning i en anden kontekst end normalt, bliver det vanskeligt for Line at bidrage med denne rådgivning ift. den pædagogiske praksis.

Analysens tredje hovedpointe, som følger af ovenstående er:

PPR-psykologerne oplever at deres arbejde med skolevægningssagerne bliver besværliggjort af: 1) Økonomiske forhold, 2) mange involverede aktører og der til knyt-

tede eventuelle samarbejdsvanskeligheder, 3) overskridelse af almindelige, eksisterende arenaer.

6 Diskussion

I dette afsnit følger specialets diskuterende del. Der startes med en teoretisk diskussion, hvor jeg i tre afsnit anvender den kritiske psykologi til at forstå empirien bedre. Herefter følger en diskussion af risikoen ved at anvende KAT-inspirerede forståelser af skolevægning og i forlængelse heraf, hvorfor jeg insisterer på mere pædagogisk psykologiske forståelser. Her argumenteres bl.a. for, at der er en effekt af KAT ift. skolevægning, men at disse tilgange, med sit primære fokus på barnet, risikerer at individualisere problemstillingen og sløre for kontekstuelle faktorerers betydning, hvorfor det bliver vanskeligt at få øje på relevante interventioner. Der afsluttes med en diskussion af specialets kvalitet og begrænsninger, herunder hvilken grad af almenbetydning der kan drages på baggrund af specialet, samt hvilken betydning specialet har for praksis og videre forskning.

6.1 Inddragelse af forskellige vinkler og forståelser

I analysen så vi, jf. hovedpointe 1, at alle psykologerne peger på, at skolevægning ikke alene kan forstås ud fra faktorer enten i barnet, familien eller skolen, men at det er nødvendigt at undersøge problematikken fra mange forskellige vinkler for at forstå skolevægningen meningsfuldt. Dette er en pointe, som er fuldstændig oplagt i et kritisk psykologisk perspektiv.

Som beskrevet i teoriafsnittet antages det i kritisk psykologi, at vi som mennesker deltager i og på tværs af forskellige handlekontekster, og at vores deltagelse i én handlekontekst er påvirket af vores deltagelse i andre kontekster. Disse handlekontekster indeholder en række institutionelle arrangementer, som påvirkes af det omkringliggende samfund, hvorfor ændringer i samfundet har betydning for den enkelte handlekontekst. For det skolevægende barn kan f.eks. hjem, skole og SFO forstås som forskellige handlekontekster for barnet. Når vi skal forstå barnet og dets handlinger meningsfuldt, kan det ikke gøres uden at undersøge barnets deltagelse i og på tværs af disse forskellige kontekster, herunder hvordan deltagelsen i én kontekst påvirker barnets handlemuligheder i samme og andre kontekster, samt hvilke muligheder dette giver for at barnets daglige livsførelse, ligesom vi må være opmærksom på, hvordan samfundsmæssige forhold påvirker forhold i f.eks. skolen og dermed barnets

mulighed for at deltage her. Når vi vil forstå, hvorfor den handling, af alle tilgængelige handlemuligheder, der bliver mest naturlig for barnet, er at blive væk fra skolen, må vi altså jf. kritisk psykologi trække på vores viden om barnet i alle de forskellige kontekster, som barnet indgår i, samt samfundets påvirkning af disse kontekster, fuldstændig som psykologerne også peger på.

6.1.1 Tab af samfundsmæssig vinkel og tendens til individualisering

Men når det er så oplagt at kigge på de mange forskellige handlekontekster samt inddrage samfundsmæssigt påvirkede institutionelle arrangementer, hvorfor ses så tabet af den samfundsmæssige vinkel og tendensen til individualisering, når det kommer til arbejdet i praksis? Dette har jeg en række bud på, som udfoldes nedenfor.

En måde at forstå dette knytter an til en mulig udfordring med konkretisering. Psykologerne peger på f.eks. forandret børneopdragelse og øget samfundsmæssig isolation som mulige forklaringer på stigningen i skolevægring. Men herfra kræves en oversættelse af disse forståelser til mere konkrete, specifikke interventioner, som kan hjælpe det konkrete barn i den konkrete situation, en oversættelse, som kan være vanskelig at lave. Samtidig ses også, at en række af de samfundsmæssige forhold som fremhæves af psykologerne, f.eks. lærernes arbejdstidsaftale og deraf følgende kortere forberedelsestid samt en øget testkultur, er bestemt fra politisk side. Det kan her synes vanskeligt som ene PPR-psykolog at forandre disse forhold, specielt når man står med et barn i dyb mistrivsel, som har brug for konkret hjælp lige nu og ikke kan vente en årrække på, at man måske får lavet en ny reform af folkeskolen. Man kan forestille sig, at der er tale om børn, som er i så stor mistrivsel, at man har brug for en art quickfixes – hurtige løsninger, som kan give lindring lige nu, en type løsninger, som de samfundsmæssige og pædagogisk psykologiske forståelser måske ikke tilbyder i lige så høj grad som de mere individuelle forståelser, hvorfor man tyer hertil. For det tager lang tid at forandre hele skolemiljøet, mens barnet relativt hurtigt kan sendes til udredning i psykiatrien og lære afslapningsteknikker.

Sammen med tabet af den samfundsmæssige vinkel ses også i empirien en tendens til individualisering af skolevægringen, ligesom tilfældet var i litteraturen. Her er det værd at overveje, om denne individualiseringstendens evt. handler om psykologerne.

I kritisk psykologi peges som tidligere beskrevet på, at traditionel psykologi betragter mennesket som ahistorisk, isoleret og usocialt, og at psykologer har tendens til at miste blikket for det sociale og forskyde og individualisere problemer, så problemer, der egentlig skyldes samfundsmæssige og strukturelle forhold, forstås som problemer i individet. At dette også skulle gøre sig gældende for PPR-psykologer ift. skolevægningssager sandsynliggøres af, at psykologer i PPR, if. Szulevicz og Tanggaard (2015, p. 106f) ofte anvender metoder som tests, samtaler og supervision, der er kendetegnet ved, at både elever og lærere tages ud af deres almindelige sociale sammenhænge. Szulevicz (2013, p. 466) beskriver også, at selvom det ikke er særlig velundersøgt, så peger forskningen på, at PPRs praksis, i mange tilfælde fortsat har rod i en individualiseret tilgang til psykologisk intervention, en pointe som også genfindes hos Farrell (2009, p. 77f) der beskriver, at "educational psychologists" har svært ved at fralægge sig en klinisk fagidentitet.

Når alle tre psykologer i interviewene beskriver, at de henviser barnet til psykiatrien, kan dette også være udtryk for, at de er bange for at overse en evt. psykiatrisk problemstilling, som kunne ligge til grund for skolevægningen. Inddragelsen af psykiatrien kommer derfor til at tjene det formål, at sikre, at man ikke overser noget, ud fra en "better safe than sorry"-tankegang, hvor man så efterfølgende kan sige, "så er vi da sikre på, at det ikke er det, der driller". Psykologerne bringer ikke selv denne forklaring på banen, men det er overvejelser, som jeg flere gange har hørt udtalt i løbet af min praktik og ansættelse på PPR-kontoret.

Szulevicz og Tanggaard (2015, p. 105) peger også på, at presset for at arbejde individualiserende også kan komme udefra, f.eks. i form af forventning fra lærere om, at barnet skal gennem en psykologisk undersøgelse.

Ovenstående problematisering af individualiseringen handler heller ikke om, at man slet ikke skal se på det individuelle, for det skal man selvfølgelig. Jf. ætiologien præsenteret i mit state of the art så har individuelle faktorer også betydning for udviklingen af skolevægning. Vi er også nødt til at være nysgerrige på, hvorfor det netop er det her barn og ikke sidekammeraten, som har problemer med at komme i skole, når de trods alt går i samme klasse. Problemet opstår, hvis vi fuldstændig overser de mere samfundsmæssige og kontekstuelle forhold. Den gode intervention handler dermed om at finde den rette balance mellem blikket på det individuelle og det kontekstuelle, hvad Tine Basse Fisker (2020, p. 68) har kaldt pædagogisk pendulering. Fi-

sker argumenterer for, at vi må ”lade vores blikke pendulere frem og tilbage mellem det individuelle og det kontekstuelle” (Fisker, 2020, p. 68), idet ingen af de to yderpoler kan hjælpe os til at afhjælpe barnets vanskeligheder. Hvis vi vil forstå den kompleksitet, der er på spil, må vi altså inddrage begge perspektiver og lade dem berige hinanden. Netop denne kompleksitet knytter an til næste punkt i diskussionen, hvor der fokuseres på hovedpointe nummer 3 fra analysen.

6.2 Er forskellige blikke og definitioner faktisk et problem?

En del af analysens 3. hovedpointe viste, at psykologerne oplever, at en vanskelighed ved arbejdet med skolevægning er de mange forskellige forståelser af og blikke på problemstillingen, idet de oplever, at det er vanskeligt at finde ud af, ”hvad der egentlig er på spil”. Jeg vil i det følgende argumentere for, hvorfor vi ikke skal opfatte disse mange forståelser alene som en udfordring, men også som et vilkår og en mulighed for netop at fastholde kompleksiteten i arbejdet med skolevægningens problematikker; den kompleksitet, som psykologerne selv beskriver jf. analysens første hovedpointe.

I arbejdet med skolevægningens problematikker indgår som beskrevet en lang række aktører. Disse skal alle indgå i samarbejdet om skolevægningens problematikken, hvorfor de har en relation til hinanden. Optimalt bør disse relationer jf. den kritiske psykologi være subjektrelationer, hvor alle parter arbejder mod samme mål. Men i ethvert samarbejde kan der opstå situationer, hvor de parter, der indgår i en relation, ikke længere er enige om målet. Dette kan f.eks. som beskrevet i empirien være, hvis der er uenighed om, hvordan problemet skal forstås, og hvad det skyldes, og dermed hvad målet er for interventionen, f.eks. fuld deltagelse i skolen, fastholdelse af status quo eller undervisning i specialklasse, som tilfældet var i Kirstines sag. At der findes forskellige blikke på skolevægningens problematikker, ses også i litteraturen. Malcolm, Wilson, Davidson & Kirk (2003) undersøgte forældre og skoleprofessionelles forståelser af, hvilke faktorer der leder til skolevægning. Her ses, at professionelle i skolen ofte peger på forhold i hjemmet, f.eks. manglende interesse hos forældrene i uddannelse, vold i hjemmet, behov for barnets hjælp i hjemmet, eller forældrenes manglende evne til at give barnet de nødvendige materialer til at gå i skole (Malcolm et

al., 2003, p. 33). Samtidig ses at forældrene oftest peger på forhold i skolen, f.eks. mobning, problemer med specifikke lærere, få eller ingen venner (Malcolm et al., 2003, p. 42), en pointe der også ses hos Havik et al. (2014). Når der på denne måde peges på enkelte faktorer som udløsende for skolevægningen, tyder det på, at problemet forstås og behandles som et tamt problem, noget Stokholm et al. (2019, p. 117) peger på, at de ofte ser i praksis; skolevægningen ses som et tamt problem med én afgrænset problematik og én løsning, og opgaven består i at identificere disse to. Her peges f.eks. på, at problemet kan ses som ”angst hos barnet”, hvor løsningen er angstbehandling, som ”manglende krav sætning i hjemmet” med familiebehandling som løsningen, eller som ”dårlig klasseledelse”, hvor løsningen må være en ny lærer/klasse/skole (Stokholm et al., 2019, p. 117). Disse tamme problemforståelser kan give vanskeligheder i samarbejdet, hvis parterne ikke er i stand til at se og imødekomme hinandens forståelser (Pellegrini, 2007, p. 68f), og for PPR-psykologen kan det betyde, at vedkommende kommer til at stå i et krydspres, hvor skolen ”skyder skylden på” hjemmet, mens hjemmet ”skyder skylden på” skolen (Lee, 2019, p. 2). Når der opstår disse situationer, hvor parterne ikke længere arbejder mod samme mål, som f.eks. i casen beskrevet af Kirstine, forandres relationen mellem aktørerne fra en subjektrelation til en instrumentel relation. I instrumentelle relationer indgår en eller flere parter kun i relationen under tvang (Højholt & Kousholt, 2020, p. 40). I skolevægningssager kan det f.eks. være barnet, der, qua sin mindre magtfulde position sammenlignet med de voksne i relationen, tvinges til at deltage i interventionen rettet mod højere tilstedeværelse i skolen. I andre tilfælde kan forældrene blive underlagt tvang. Et samarbejde omkring et barn er ideelt set præget af lighed og enighed, men Dannesboe, Bach, Kjær og Palludan (2018, pp. 467f, 470, 473f) viste, hvordan samarbejdet mellem forældre og lærere/pædagoger i stedet ofte er præget af opfattelser af gode og dårlige forældre, hvor forældrene bliver objekter for pædagogisk intervention og accepterer og følger de råd, de får, af frygt for at blive stemplet som dårlige forældre. Det kan selvfølgelig også være lærere som indgår under tvang, f.eks. fordi de bliver presset af ledelsen eller ansatte i f.eks. PPR.

Jeg vil dog argumentere for, at vi jf. kritisk psykologi må forstå de forskellige blikke og forståelser som et arbejdsvilkår, når der arbejdes med så komplekse og ikke-kontrollerbare fænomener som skolevægning. I den kritiske psykologi forstås ethvert individ som situeret og positioneret. Dette påvirker individets perspektiv på verden

og skaber et unikt ståsted, der er udgangspunkt for individets handlinger, følelser og tanker. Således også de forskellige aktører i skolevægningssager, som qua deres forskellige fagligheder, opgaver, positioner mm. ser vidt forskelligt på den konkrete sag (Højholt, 2003, p. 714f). Åbenlyst kan disse forskellige holdninger risikere at skabe udfordringer i samarbejdet – faktisk argumenterer Højholt og Kouholt (2020, p. 42f) for, at ethvert samarbejdet altid har potentiale til konflikt. Dermed er det nødvendigt for voksne i arbejdet omkring skolevægningssager, både at samarbejde og konflikte, på en og samme tid (Højholt, 2003, p. 714f), hvad Axel (2011) har kaldt konfliktuel Kooperation. Axel (2011, p. 76f) argumentere for, at ingen involverede parter ved alting, og at parterne ikke engang ved det hele tilsammen. Alle parterne ved dog noget, hvorfor de involverede aktører til sammen ved en hel del relevant. I skolevægningssager betyder dette, at det er via konflikterne, at de involverede parter får adgang til de forskellige perspektiver på sagen, hvorved de kan opbygge en mere sammensat forståelse af barnets situation med viden om barnets liv i mange forskellige kontekster (Højholt, 2003, p. 714f; Højholt & Kouholt, 2020, p. 50). Dermed opnås en større indsigt og en mere varieret og nuanceret forståelse af problemet. Vi må altså stoppe med at behandle skolevægning som et tamt problem, hvor vi leder efter den rigtige forståelse og *løsningen*, med risiko for at reducere problemets kompleksitet, og i stedet se skolevægning som et vildt problem, hvor der ikke er én løsning men mange forskellige problemforståelser og mulige løsninger – og dermed omfavne de mange forskellige blikke, som en mulighed for at forstå problematikens dybden og kompleksitet. En risiko ved denne tilgang er, at den øgede kompleksitet også kan medføre handlingslammelse, hvor de involverede parter, fordi der er så mange vinkler og hensyn at tage, ikke ved hvor de skal starte og slutte ift. at forstå og intervenere i den konkrete situation. En pointe der også ses i empirien, hvor f.eks. Kirstine beskriver, at de mange blikke kan gøre, at man mister overblikket over sagen. I disse tilfælde kan det, på trods af den store kompleksitet, også være nødvendigt at reducere kompleksiteten for at blive i stand til at handle. Dette skal dog gerne foregå i samarbejde, hvor de involverede parter, i en subjektrelation, kan blive enige om et fælles mål, som de kan arbejde imod, frem for at tvinge nogle af parterne ind i relationen, og således skabe en instrumental relation.

6.3 Overskridelse af handlekontekster

En anden del af analysens tredje hovedpointe var, at arbejdet med skolevægning opleves vanskeliggjort af, at skolevægning overskrider eksisterende arenaer, f.eks. ved at forældrene er med barnet i skole, eller ved at læreren underviser barnet hjemme. Det, Line i interviewet beskriver som arenaer eller sfærer, kan i kritisk psykologi forstås som forskellige handlekontekster. I handlekonteksterne findes if. kritisk psykologi en række institutionelle arrangementer. I skolekonteksten kan dette f.eks. være, at forældrene afleverer eleven i skolen, og læreren har så ansvaret for eleven, indtil denne har fri, hvorefter forældrene igen overtager ansvaret for eleven. I skolevægningssager brydes disse institutionelle arrangementer f.eks. ved at barnet ikke møder op, at forældrene er med i skolen, eller ved at læreren skal undervise eleven derhjemme. Under almindelige forhold, hvor barnet går almindeligt i skole, har de forskellige aktører planlagt deres daglige livsførelse på tværs af de forskellige kontekster og som en del heraf rutineret dele af hverdagen, f.eks. for lærerens vedkommende, valget mellem forskellige handlemuligheder i klassekonteksten. I skolevægningssager forandres handlekonteksterne dog, 1) fordi handlekonteksterne er påvirket af de individer, der indgår i dem, hvorfor f.eks. forældrenes tilstedeværelse i klasse-lokalet vil forandre handlekonteksten, og 2) fordi de institutionelle arrangementer brydes. Når handlekonteksten forandres, forandres parternes handlemuligheder potentielt også, hvilket de må forholde sig til. Individerne kan ikke blot ”gøre som de plejer” og følge rutinen men må i stedet genforstå og genforhandle deres handlemuligheder under de nye betingelser. Som konsekvens heraf kan der, som Line beskriver, blive usikkerhed om, hvem der udfylder hvilke roller, og hvem der skal gøre hvad, f.eks. som i Lines eksempel; hvem skal rette på barnet, hvis det gør noget, det ikke må? Handlekonteksten omkring PPR-psykologens arbejde forandres også, idet psykologen skal vejlede ift. andre institutionelle arrangementer end normalt og med dertilhørende anderledes handlemuligheder.

I skolevægningssager ses altså en udviskning af almindelige grænser mellem handlekontekster, så der bliver usikkerhed om, hvem der kan og skal gøre hvad. Når der ses denne tendens til overskridelse af handlekontekster, og når handlekonteksterne jf. kritisk psykologi påvirker hinanden, mener jeg, det er relevant at overveje, om den almindelige opdeling i kontekster er hensigtsmæssig, når skolevægningssager skal løses. Giver det mening, at PPR varetager vejledning ift. forhold i skolen, mens en

socialrådgiver varetager vejledning ift. familien og hjemmet, når handlekonteksterne er så sammenviklede som de fremstår her?

At der muligvis er noget uhensigtsmæssig i denne opdeling, mener jeg også kan ses i koblingen af psykologernes forståelse af skolevægning, og de interventioner, de igangsætter jf. analysens anden hovedpointe. Jeg mener, at det er interessant, at psykologerne beskriver, at skolevægning opstår, på baggrund af forhold i både skolen, barnet og hjemmet – nogle af dem har endda et væsentligt fokus på netop hjemmet og familien, men at de interventioner, som foreslås af psykologerne, primært er rettet mod skolen, i form af pædagogiske praksisser og relationsarbejde, samt barnet selv, i form af angstbehandling og psykiatriske udredninger. En mulig forklaring på dette er, at det handler om deres ansættelsesforhold i PPR, som netop er rettet mod arbejdet i skolen og med barnet, mens arbejdet med familien er overladt til f.eks. en socialrådgiver. Igen mener jeg, at det bør overvejes, om det er hensigtsmæssigt at opdele ansvarsområderne på denne måde, når skolevægningen (både if. psykologerne og teorien præsenteret i mit state of the art) opstår på tværs af disse områder. Med opdelingen risikerer indsatserne at blive ukoordinerede og afgrænsede, uden hensyntagen til det komplekse samspil mellem handlekontekster, som problemet udspringer af (Stokholm et al., 2019, p. 124). Psykologerne beskriver også, hvordan denne inddeling betyder, at det kan være besværligt at få information rundt i organisationen, på tværs af afdelinger, så de relevante aktører har de relevante informationer.

En mulig løsning på denne udfordring kunne være at tilrettelægge arbejdet med skolevægning i en taskforce, som kan arbejde på tværs af de almindelige kontekster. I Hvidovre Kommune har man arbejdet med skolevægningssager på denne måde siden 2018, i projektet U-start, der er en tværprofessionel taskforce bestående af to børnepsykologer, en familierådgiver, en PPR-psykolog og en kontaktperson (Stokholm et al., 2019, p. 110). Evalueringen af projektet forventes i juli 2020, og afventes således fortsat, men aktørerne bag metoden beskriver selv, at de oplever at være på rette vej (Stokholm et al., 2019, p. 119f). Styrken med denne type taskforce er, at der er mulighed for at arbejde med forhold både i skolen og hjemmet. Denne struktur løser dog ikke alle problemer. F.eks. er noget af det, som beskrives som vanskeligt, af psykologerne i mine interviews, samarbejdet med skolen og med hjemmet og mellem disse to parter. Denne udfordring løses ikke ved at lave en taskforce, idet der forsat skal være samarbejde mellem skole og hjem, ligesom taskforcen skal samarbejde med

begge parter. En anden problematik ift. denne organisering er, hvilke andre udfordringer i skolen der ellers skal være taskforces for. Skal der være en taskforce, som arbejder med uro i skolen? Eller med inklusion? Og måske en taskforce som beskæftiger sig udelukkende med tosprogede elever? Og hvordan sikres så samarbejdet mellem disse taskforces, hvis f.eks. en tosproget elev er skolevægrende. Alternativt skal PPR og socialforvaltningen bevares i sin nuværende form, i samspil med en taskforce ift. skolevægning. Her kan man dog let forestille sig, at der i en skoleklasse er et barn med skolevægning, som taskforcen skal arbejde med, samtidig med at der i samme klasse sidder et andet barn med en PPR-sag. I dette tilfælde skal samarbejdet mellem taskforcen og PPR også sikres, så de to indsatser ikke risikerer at modarbejde hinanden.

6.4 Hvorfor insistere på det pædagogisk psykologiske?

Som beskrevet i specialets begrebsafklarende del mener jeg, at der finder en definitionskamp sted ift. behandlingen af og interventioner mod skolevægning, som pt. ser ud til at blive vundet af kognitivt-klinisk inspirerede tilgange, hvor skolevægning primært forstås og behandles individualiseret som en angsttilstand iboende barnet og med mere sekundært fokus på specielt barnets skolemiljøet. Denne tendens ses også delvist i min empiri, hvor der også i nogen grad ses en individualiseret forståelse af skolevægning, specielt når det kommer til arbejdet i praksis.

I litteraturen ser det da også ud til, at der er en effekt af KAT ift. skolevægning. Heyne et al. (2011) testede effekten af @School programmet på 19 unge og deres forældre og fandt et signifikant fald i skolefravær efter behandlingen, mens de så et signifikant fald i emotionelle symptomer fra før behandlingen til en 2 måneders follow up. I undersøgelsen sammenlignedes dog ikke med en kontrolgruppe, hvorfor det altså ikke vides, hvordan de unges fravær og angst havde udviklet sig uden behandling. En lignende effekt af KAT ses også i Maynard et al.s (2018) meta-analyse af 6 studier. 4 af de inkluderede studier undersøger behandlingens effekt på angstsymptomer. Her ses stor forskel mellem studierne, hvor det ene studie finder en stor positiv effekt (Hedges' $g=0,97$), mens et andet studie finder en stor negativ effekt (Hedges' $g=-0,85$). I den samlede metaanalyse ses ingen signifikant effekt af behandlingen på angstniveau (Hedges' $g=0,06$). Alle 6 studier undersøger effekten af behandlingen på skolefravær. Her ses i metaanalysen, at børnenes skolefravær mindstes med

en positiv, signifikant effekt, med en medium effektstørrelse (Hedges' $g=0,54$) Også her ses store forskelle mellem de inkluderede studier med Hedges' g der varierer fra 0,10 til 2,73 (Maynard et al. 2015, pp. 60, 63). Der peges her på, at den manglende effekt på angst handler om timingen for målingerne. Når barnet eksponeres for skoletilstedeværelse, har det en effekt på skolefraværet med det samme, mens effekten på angsten formentlig vil komme senere. Faktisk risikerer eksponeringen at give en umiddelbar stigning i oplevet angst. Langtidseffekterne blev ikke undersøgt af Maynard et al., da kun et af studierne havde followup. Dette studie indikerede at der er en langtidseffekt (Maynard et al. 2015, p. 64), hvilket også underbygges af Heyne et al. (2011), der som beskrevet ligeledes viser denne effekt ved follow up. Lees (2019, p. 4) litteraturreview viste lignende effekter, idet alle 6 inkluderede studier gav mindst 26% forbedring i skoletilstedeværelse efter en KAT-intervention. Det beskrives dog, at studierne er meget forskellige ift. tilgange og metoder, ligesom der er tale om mindre studier. Desuden ses at 24 af 25 deltagere var diagnosticeret med en angst-tilstand jf. DSM. Tidligere har Link Egger et al. (2003, p. 800) dog vist, at kun 25% af elever med skolevægning opfylder kriterierne for en angstdiagnose. På baggrund af dette konkluderer Lee, at det kan være svært at drage nogle håndfaste konklusioner, og at evidensen for KAT mod skolevægning er svag (Lee, 2019, p. 4f).

Studierne ovenfor indikerer altså, at der ser ud til at være en effekt af KAT i behandlingen af skolevægning, om end evidensen if. Lee (2019) er svag. Når det forholder sig sådan, er det åbenlyse spørgsmål, om vi ikke er etisk forpligtet til at tilbyde barnet det, vi ved virker og hjælper, i dette tilfælde KAT. Jeg mener dog, at vi skal være meget opmærksomme på de potentielt u hensigtsmæssige konsekvenser af en for individualiseret forståelse af skolevægning, og i forlængelse heraf, at mere pædagogisk psykologiske forståelser og behandlinger af vanskeligheden bør indtænkes i højere grad.

Når jeg her tale om pædagogiske psykologiske forståelser, henviser jeg til den pædagogiske psykologi, som er en underdisciplin af psykologien, der beskæftiger sig med hvilken betydning psykologiske aspekter har for pædagogiske praksisser og fokuserer på ”de psykologiske og pædagogiske processer, som er involveret i menneskelige lærings- og tilblivelsesprocesser” (Szulevicz og Tanggaard, 2015, p. 19). Szulevicz (2013) beskriver, at denne type psykologi er mere og andet end ”individorienterede fejlfindingspraksisser” (Szulevicz, 2013, p. 471), og jeg forstår i stedet det pædago-

gisk psykologiske som en tilgang, der insisterer på at forstå børn som deltagere i sociale praksisser (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 111), og hvor man derved søger at undgå at adskille individet fra omverdenen ved at håndtere dialektikken mellem det personlige og de sociale betingelser (Szulevicz, 2013, p. 473f). Dermed er udgangspunktet for problemanalyser ikke det enkelte individ, men i stedet personens deltagelse i sociale praksisser (Szulevicz, 2013, p. 473f) hvad jeg tidligere har beskrevet med Fiskers (2020, p. 68) begreb pædagogisk pendulering. Ift. skolevægning vil dette f.eks. sige en analyse af det skolevægende barns deltagelse i sociale sammenhænge i skolen, hjemmet, fritiden (f.eks. fodboldklubben, danseskolen, online i computerspil eller på sociale medier). Med udgangspunkt i dette mener jeg, at en pædagogisk psykologiske forståelse og tilgang, handler om at se på de pædagogiske hverdagsammenhænge og læringsmiljøer, som barnet er en del af, herunder organiseringen heraf, og undersøge hvordan vi kan arbejde med og tilpasse disse samt den måde, som barnet mødes på, til de børn, som deltager i læringsmiljøet. Hvorfor jeg mener, at denne pædagogisk psykologiske tilgang bør fylde mere ift. skolevægning, udfoldes i det følgende.

If. kritisk psykologi er mennesket påvirket af og indvirker på sin omverden, hvorfor individet ikke kan forstås løsrevet fra omverdenen. Dette gælder således også det skolevægende barn, og jeg mener derfor, at det er vigtigt at have et primært fokus på netop omgivelsernes betydning for udviklingen af skolevægning, herunder for barnets handlemuligheder og valg af handlinger, frem for mere overvejende at fokusere på barnets tilstand som udtryk for angst iboende barnet. Vi må betragte barnets handling – at blive væk fra skolen, som den handlemulighed, barnet oplever som mest meningsfuld, på baggrund af de forhold, som barnet tilbydes og lever under. Barnets skolevægning kan forstås som en restriktiv handling, hvor barnet stiller sig tilfreds med og indretter sig efter de forhold, som det lever under, selvom det begrænser barnet i sin daglige livsførelse. Barnet oplever sig ikke i stand til at forandre u hensigtsmæssige forhold i hjemmet, skolen eller samfundet, og vælger i stedet at ”dukke hovedet” og blive hjemme fra skole, selvom dette på den lange bane vil stille barnet dårligere. Individualiserede forståelser og interventioner arbejder netop ikke primært med at forandre barnets livsomstændigheder, men lægger i stedet større vægt på, at tillære barnet f.eks. afslapningsteknikker eller kognitiv omstrukturering, hvilket hjælper barnet med at tilpasse sig de eksisterende forhold. Ved primært at forstå sko-

levægning som et intrapsykologisk fænomen – og behandle det som sådan, risikerer behandlingen at få karakter af symptombehandling, hvor samspillet mellem forhold i barnet og forhold i omgivelserne ikke gives tilstrækkelig opmærksomhed eller lige-frem overses.

I stedet mener jeg, at det er oplagt at anvende en pædagogisk psykologisk tilgang, hvor der er fokus på samspillet mellem barnet og omgivelserne, og undersøge de hverdagsammenhænge, som barnet indgår i, og hvordan disse møder barnet. Med denne tilgang vil det være muligt at arbejde med de omstændigheder, barnet lever under, f.eks. uhensigtsmæssige familiedynamikker i hjemmet, hvor f.eks. barnet er kommet til at dominere samspillet, eller den pædagogiske indretning af skoledagen. F.eks. peger psykologerne i mine interviews på, at de bl.a. mener at en øget testkultur, øget inklusion, dårligere forberedte lærere som følge af folkeskolereformen i 2013 samt læringsmålstyret undervisning, kan have betydning for den stigende tendens til skolevægning. Hvis vi for alvor vil gøre noget ved skolevægningens problematikkerne, må vi også undersøge og forstå hvilken betydning disse forhold har for udviklingen. På denne måde kan vi hjælpe det skolevægrende barn, fordi forandrede omgivelser vil forandre barnets ståsted og position, give barnet mulighed for at handle udvidende frem for restriktivt, og gøre en anden handlemulighed – at gå i skole, til den mest nærliggende for barnet, uden at barnet må tvinges hertil. Samtidig vil arbejdet med f.eks. pædagogiske praksisser i en skoleklasse påvirke andre børns omstændigheder, hvorfor deres risiko for at udvikle skolevægning minimeres.

Tidligere i diskussionen har jeg dog argumenteret for, at den pædagogiske psykologi måske ikke tilbyder den type af ”quickfixes”, som der måske opleves at være behov for i praksis, da det kan være vanskeligt som PPR-psykolog at forandre hele skolesystemet, og at denne proces, hvis den lykkes, tager tid, hvorfor der let forfalder til de individuelle forståelser og løsninger. At noget er svært eller opleves besværligt, mener jeg dog ikke fritager os fra at prøve alligevel, specielt ikke hvis denne besværlige tilgang tilbyder en bedre løsning end alternativet. Og måske har vi alligevel allerede nogle af svarene. PPR-psykologerne beskriver jo også netop alle i interviewet, at de faktisk har mulighed for at arbejde med skolen og de pædagogiske forhold omkring barnet. F.eks. beskriver Kirstine, at det nærmeste hun mener, man kan komme en universel intervention ift. skolevægning er arbejdet med relationen mellem barnet og den nære voksne i skolen, ligesom relationsarbejdet mellem barnet og de øvrige ele-

ver i klassen prioriteres højt af alle psykologerne. Netop dette peger også Lund (2020, p. 15f) på, idet hun argumenterer for, at skolevægning kalder på en udvikling af relationer, hvor der arbejdes for at sikre barnets tilhørsforhold til skolen, samt udvikling af en anderledes skolekultur, med bl.a. fokus på inddragelse af eleverne, inklusion, fleksibilitet, lyttende og tillidsfulde lærere, omsorg og respekt for eleverne, samt en løsningsorienteret tilgang. Denne type af indsats kalder på en pædagogisk psykologisk forståelse, idet de er svære at få øje på med en individualiseret forståelse, som i højere grad lægger op til at fokusere på f.eks. samtaler med barnet, nedsat skema eller henvisning til psykiatrien. Disse pædagogisk psykologiske interventioner og effekten heraf er dog, som beskrevet tidligere, fortsat underprioriteret i forskningen (Dannow & Esbjørn, 2018, p. 93; Elliot, 1999, p. 1007; Havik, 2019a, p. 54; Knage, 2020, p. 29; Lagermann, 2020, p. 38), og det bør fremadrettet undersøges nærmere, hvordan og i hvilket omfang pædagogisk psykologiske forståelser og interventioner kan bidrage til at nedbringe antallet af elever med skolevægning.

6.6 Almengørelse og begrænsninger ved undersøgelsen

Specialets empiriske grundlag er som beskrevet tre interviews med tre PPR-psykologer, som er ansat på samme PPR-kontor. Dette kalder på en række overvejelser ift., hvor bredt den viden, der er opnået i specialet, kan almenføres til at gælde for andre psykologer ansat i PPR.

Når alle tre psykologer er ansat på samme PPR-kontor, er det muligt, at de på netop dette PPR-kontor har en helt speciel måde at tænke om og arbejde med skolevægning. Hvis dette er tilfældet, er det ikke nødvendigvis muligt at overføre de beskrivelser, som disse psykologer giver, til andre PPR-praksisser. Af tre grunde mener jeg dog ikke, at risikoen for dette er særlig stor. For det første definerede alle tre psykologer, som beskrevet, skolevægning lidt forskelligt, hvilket indikerer, at de ikke, på trods af deres fælles arbejdssted, har helt samme forståelse af fænomenet. For det andet ved jeg, qua mit arbejde på PPR-kontoret og mine mere uformelle samtaler med mine kollegaer, at der ikke på det pågældende PPR-kontor er foregået et arbejde med at skabe en samlet forståelse af skolevægning, ligesom psykologerne ikke specifikt har beskæftiget sig med skolevægning på noget tidspunkt. For det tredje er der heller ikke tale om et PPR-kontor med en speciel organisering ift. arbejdet med sko-

levægning som f.eks. U-start i Hvidovre, som kunne gøre, at de beskriver der blev givet, ikke var almene for PPR-kontorer mere bredt.

Yderligere giver det, at jeg faktisk har interviewet tre psykologer, frem for bare én, også en beskyttelse imod, at der skulle være tale om forhold, som var specifikke for den enkelte PPR-psykolog.

På baggrund af dette kan der åbenlyst ikke drages nogle klare konklusioner på baggrund af specialet, men der ses nogle tendenser i mit empiriske materiale, som også stemmer overens med de tendenser, der ses i forskningen generelt, f.eks. at skolevægning teoretisk ofte tilskrives faktorer i både barnet, hjemmet og skolen (og evt. samfundet), men at praksisarbejdet, herunder interventioner, ofte udføres på et mere individualiseret grundlag.

Desuden peger psykologerne f.eks. også på forhold, som åbenlyst ikke kan være gældende alene på deres PPR-kontor, f.eks. at der er mange involverede aktører i skolevægningssager. Dette vil også gælde på andre PPR-kontorer, hvor der under alle omstændigheder altid vil være både PPR-medarbejderen, skolen og forældrene (foruden hvem der ellers vil være involveret). Ligesom mine informanter oplever, at parterne har forskellige blikke på og forståelser af problemstillingen, er det også overvejende sandsynligt, at dette gælder i andre skolevægningssager, idet der også her er tale om specifikke individer, som står i specifikke situationer i deres egen specifikke position, som de handler ud fra. Også pointen om, at skolevægningen bryder med de almindelige opdelinger imellem skole og hjem, må være gældende for skolevægningssager mere generelt, idet skolevægning jo netop er sager, hvor barnet ikke kommer i skole og dermed bryder med de institutionelle arrangementer for skolegang, som findes bredt i Danmark.

For at sige noget mere håndfast om, hvordan andre PPR-psykologer oplever disse forhold, vil det dog relevant at interviewe andre PPR-psykologer på andre PPR-kontorer i Danmark.

En yderligere begrænsning ved undersøgelsen er også, at jeg har interviewet PPR-psykologer, som i en vis grad står i en privilegeret situation ift. skolevægning. Psykologerne er ikke frontpersoner men oplever skolevægningen på anden hånd, og de bliver ikke konfronteret direkte med det skolevægende barn i hverdagen. Der er således tale om en medieret oplevelse af skolevægningen. Det kan derfor ikke antages, at

vi ved alt om skolevægning, blot fordi undersøgelsen beskriver på en række psykologers oplevelse. Disse beskrivelser må, for en fyldestgørende forståelse, suppleres med mindst et skole-, forældre- og barneperspektiv. Dette følger også af kritisk psykologis understregning af, at hvert enkelt individ, i kraft af sit ståsted og sin position har forskellige blikke på og forståelser af situationer, og praksisforskningen fokus på at inddrage alle relevante parter i arbejdet. Samtidig er psykologperspektivet dog vigtigt, fordi PPR-psykologerne som beskrevet i indledningen er en del af det netværk, der indsættes, når børn bliver skolevægende, hvorfor PPR-psykologers forståelse af skolevægning vil præge den forståelse som eksisterer i samfundet.

6.7. Betydning for praksis og forslag til videre forskningen

I dette afsnit diskuteres, hvilken betydning specialet kan have ift. praksisarbejdet med skolevægning samt den videre forskning ift. skolevægning.

Når der fremadrettet arbejdes med skolevægning i praksis, f.eks. i PPR, mener jeg, at det, både med udgangspunkt i den teoretiske fremstilling og min indsamlede empiri, er nødvendigt at søge at forstå skolevægning som et komplekst fænomen, med udgangspunkt i både barnet selv, familien, skolen og samfundet mere bredt set. Det er vigtigt at undgå tendenser til individualisering, hvor skolevægningen forstås som opstået primært med udgangspunkt i en psykopatologi, sekundær med udgangspunkt i belastninger i familien. I stedet er det relevant at søge at bevare kompleksiteten i problemforståelsen, f.eks. ved at trække på mange forskellige aktører omkring barnet og søge at integrere disse individers forskellige forståelser af problemstillingen.

Også i forskningen bør skolevægningens kompleksitet fremadrettet fylde mere end tilfældet har været indtil nu. Der er i forskningen et behov for større fokus på hvilke faktorer i skolen og det overordnede samfund, der har betydning for udviklingen af skolevægning, som supplement til det store fokus der har været på familie og barn indtil nu. Der bør i den forbindelse laves interventionsstudier rettet mod skolen og forhold i denne, hvor det f.eks. undersøges hvilken effekt øget arbejde med relationsdannelse og kulturudvikling i skolen har på skolevægning hos børn. Dette som supplement til det store fokus på effekten af KAT-inspirerede metoder.

I både praksis og forskningen bør der også fremadrettet lægges et større fokus på forebyggelse af skolevægning. I en undersøgelse udført af Rambøll for Undervisningsministeriet (2018, p. 35), beskrev en række skoleledere, at der ikke på deres skoler gennemføres specifikke indsatser for at forebygge skolevægning, men at der laves generelle aktiviteter for at fremme trivslen blandt eleverne. Samme pointe ses også i min empiri, hvor ingen PPR-psykologerne mente, at de skoler, som de betjener, specifikt gør noget for at forebygge skolevægning, men at skolerne arbejder med at sikre elevernes trivsel generelt. Også i forskningen er forebyggelse et relativt overset emne (Salemi & Brown, 2003, p. 205), hvorfor der mangler viden om hvilke konkrete tiltag, der kan hjælpe til forebyggelse. Et større fokus på og viden om forebyggelse vil potentielt sikre, at færre elever oplever skolevægning og mindske nødvendigheden af de deraf følgende tidsmæssigt og ressourcemæssigt krævende interventioner.

Derudover mener jeg, med udgangspunkt i specialet, at det er relevant fremadrettet at overveje om PPRs nuværende organisering er velegnet til arbejdet med skolevægningssager. Med opdelingen, hvor PPR rådgiver ift. skolen, mens f.eks. familieafdelingen forestår indsatser i familien, risikeres det let, at det komplekse samspil mellem de forskellige kontekster, som problemet opstår i, tabes af syne, og at indsatserne derfor bliver ukoordinerede og afgrænsede. I det videre praktiske arbejde kan man f.eks. lade sig inspirere af projekt U-start i Hvidovre kommune, hvor der arbejdes mere tværsektorielt med skolevægningssager, så det er samme team, som både igangsætter indsatser i skole og i hjemmet (Stokholm et al., 2019, p. 110).

Et yderligere relevant punkt at udforske nærmere er skolevægningens funktion. For nuværende undersøges denne funktion ofte med Kearney og Silvermans (1990) SRAS, men som beskrevet fokuserer dette skema udelukkende på elevmotiveret skolefravær. I fremtiden vil det være relevant at medtænke skolevægningens andre funktioner, f.eks. for skole eller forældre, i en ny udvikling af et lignende skema, så skolevægningens kompleksitet også fremgår tydeligere af dette skema. I denne forbindelse vil det være vigtigt fortsat at indtænke, at skolevægningen kan have flere forskellige funktioner, så der ikke med skemaet bliver tendens til unidimensionel tænkning.

Det meste viden om skolevægning kommer fortsat fra internationale studier. I Danmark har vi dog, if. Knage (2020, p. 29) et unikt folkeskolesystem og nogle særlige

pædagogiske idealer, der gør, at forskningen ikke nødvendigvis kan overføres direkte til en dansk kontekst. Derfor er international forskning ikke nødvendigvis tilstrækkeligt, og der er et behov for yderligere forskning i skolevægring på nationalt plan, så vi kan opnå en bedre forståelse for, hvordan fænomenet forstås, både fra et lærer-, pædagog-, forældre-, psykolog- og barneperspektiv, samt hvordan det opstår og behandles mm. i Danmark.

7 Konklusion

Forskellige undersøgelser tyder på, at der ses en stigning i antallet af børn i skolevægring. Dette er et problem, idet skolevægring må ses som et udtryk for, at barnet er i mistrivsel i skolen, for hvis barnet har det godt, vil det ikke forventes at blive væk, ligesom der ses en sammenhæng mellem langvarende skolefravær og en række uheldige konsekvenser som ungdomskriminalitet, stofmisbrug samt mentale og somatiske helbredsproblemer. Af denne årsag er det relevant at undersøge skolevægring nærmere. Problemformuleringen bag specialet lyder:

Hvordan forstår og intervenserer PPR-psykologer ift. forløb med børn i skolevægring?

Intervention forstås her bredt som både forebyggende, stimulerende og kompenserende tiltag. En undersøgelse af netop PPR-psykologers forståelser og interventioner er relevant, fordi PPR er en del af det beredskab, som indgår i arbejdet med skolevægrende børn, hvorfor deres forståelser og interventioner vil have betydning for hvordan børn i skolevægring mødes samt for den bredere forståelse af skolevægring i samfundet.

Teoretisk tager specialet udgangspunkt i kritisk psykologi og dennes forståelse af individet som situeret og positioneret i konkrete kontekster. Individet forstås som aktivt handlende men samtidig med et gensidigt forhold til omverdenen, hvor disse to påvirker hinanden reciprok. Der trækkes på en række begreber fra tilgangen: deltagelse, daglig livsførelse, handlemuligheder, relationer og konfliktuel Kooperation.

Specialets problemformulering blev besvaret via både en indledende læsning af den eksisterende forskning om skolevægring samt 3 interviews med 3 PPR-psykologer ansat på det PPR-kontor, hvor jeg til dagligt arbejder som studentermedhjælper. Jeg har undervejs i specialet været opmærksom på en række risikopunkter ved at interviewe mine kollegaer, herunder binding til gruppen og indforståethed.

Den indledende læsning af forskningslitteraturen havde til formål at indføre mig i emnet skolevægring, så jeg blev i stand til at stille gode spørgsmål til mine informanter samt få en bred forståelse for, hvad der er på spil i feltet. Læsningen viste, at der findes en lang række forskellige begreber, som anvendes lidt tilfældigt, uden konse-

kvens og uden fast definition. F.eks. skelner nogen mellem begreberne school refusal og truancy, mens andre lægger begreberne sammen til school refusal behavior. Nogen forkorter så begrebet school refusal behavior til school refusal, hvorfor det kan være vanskeligt at vide hvilke grupper af børn, en given undersøgelse dækker over. I størstedelen af litteraturen er der dog enighed om at skelne mellem de 4 begreber skolevægning, pjæk, skoleeksklusion og skoletilbageholdelse, selvom disse typer ikke er skarpt afgrænset og ikke nødvendigvis kan adskilles entydigt.

I litteraturen peges på, at skolevægning opstår med udgangspunkt i faktorer i barnet, f.eks. psykopatologi, emotionelle problemer, adfærdsproblemer og vanskeligheder med eksekutive funktioner, faktorer i hjemmet, f.eks. forældres psykiske problemer, højt konfliktniveau, opdragelsesstil og familiære belastninger som skilsmisse, dårlig økonomi og arbejdsløshed, samt faktorer i skolen, f.eks. dårlige lærer-elev og elev-elev-relationer, dårlig klassekultur og utrygt læringsmiljø, høj kompleksitet i skolens hverdag med uforudsigelighed, utryghed og manglende struktur. Desuden pegede jeg, med henvisning til mit bachelorprojekt, på relevante faktorer i samfundet, f.eks. forøget hastighed i uddannelsessystemet, øget fokus på faglighed og kompetencer, tydelige målsætning, testkultur, psykiatisering og medikalisering i samfundet, hvor almindelige menneskelige reaktioner omtales i diagnostiske termer. Der har dog gennem tiden været stort fokus på faktorer i barnet og hjemmet, hvorfor faktorer i skolen og samfundet er underprioriterede i forskningen. Samtidig ses i litteraturen også, at de eksisterende interventioner ift. skolevægning stort set alle er inspireret af kognitiv adfærdsterapi, eksemplificeret ved programmerne When Children Refuse School, @School og i dansk kontekst Back2School.

Samlet ses i litteraturen, at skolevægning, på trods af den brede ætiologiske forståelse med udgangspunkt i både barnet, familien, skolen og samfundet, defineres og forstås i primært individualiserende og patologiserende termer og også behandles som sådan.

I specialets empiriske del viser jeg, at PPR-psykologer forstår skolevægning som et komplekst fænomen, som må undersøges fra mange forskellige vinkler for at blive forstået meningsfuldt. Her lægges vægt på både faktorer i barnet selv, hjemmet, skolen og samfundet mere bredt. Samtidig ses dog også, at det samfundsmæssige perspektiv hurtigt tabs af syne, når det kommer til arbejdet i praksis, ligesom skolefaktorer ofte bliver reduceret til at handle om effekten af enkelte børn i den samlede kon-

tekst. Mere organisatoriske og pædagogiske forhold fylder langt mindre i psykologernes beskrivelser af deres arbejde, hvor de ofte intervenserer individuelt ift. barnet. Der ses dog også tendenser til, at psykologerne igangsætter interventioner ift. skolen, og de peger også på, at relationsarbejdet er vigtigt. Jeg peger på, at en individualiserende tilgang bl.a. kan skyldes udfordringer med konkretisering af de mere kontekstuelle faktorer, ligesom der peges på PPR-psykologernes arbejdsmetoder og fagidentitet, som kan være klinisk rettet. Der argumenteres for, at vi i arbejdet med skolevægning må søge at undgå denne tendens, hvor skolevægning forstås relativt unidimensionelt, og i stedet søge at skifte blik mellem det individuelle og det kontekstuelle.

Yderligere viser specialets empiriske del også, at PPR-psykologerne oplever, at deres arbejde med skolevægningssager besværliggøres af specielt 3 forskellige forhold: 1) Økonomiske forhold, 2) mange involverede aktører, og der til knyttede eventuelle samarbejdsvanskeligheder, 3) overskridelse af almindelige, eksisterende arenaer. I forlængelse heraf peger jeg på, at det, at de forskellige aktører indgår i arbejdet med hver deres forståelse af problemstillingen, nok opfattes som besværligt men samtidig må forstås som et vilkår for arbejdet, og at konflikter i denne type arbejde er både uundgåelige men også positive, idet de kan bidrage til at fastholde kompleksiteten i sagerne. Desuden ses, at skolevægningssager går på tværs af skole og hjem, men at PPR rådgiver ift. skolen, mens det er familieafdelingen der rådgiver ift. hjemmet. Dette risikerer at medføre ukoordinerede og afgrænsede indsatser. Der sættes her spørgsmålstejn ved PPRs organisering, og om der bør være større tværsektorielt samarbejde, f.eks. i form af skolevægningstaskforces.

Samlet peger specialet på, at skolevægning har været undersøgt siden 1932, og når det fortsat, efter så mange års forskning og praksisarbejde, fortsat ikke er velafgrænset, indikerer det, at skolevægning er et komplekst problem, som ikke let lader sig indfange og afdække entydigt. Der peges på, at denne kompleksitet i nogle tilfælde er i fare for at blive overset til fordel for mere individualiserede tilgange og forståelser, hvilke medfører en risiko for, at behandlingen får karakter af symptombehandling, og at der gennemføres indsatser som samtaler med barnet, nedsat skema eller henvisninger til psykiatrien, som ofte ikke er det, som problematikken kalder på. I stedet anbefales en mere pædagogisk psykologisk forståelse, idet en sådan åbner op for andre interventionsmuligheder, f.eks. arbejde med relationer i skolen samt skolekul-

turen. Dette er dog fortsat underprioriteret i forskningen, og der bør videre arbejdes med og undersøges, hvordan skolevægning kan forstås og behandles i et kontekstsensitivt perspektiv.

8 Referenceliste

- Amatu, H.I. (1981). Family-motivated truancy. *International Journal of Psychology*, 16, 111–117.
- Axel, E. (2011). Conflictual Cooperation. *Nordic Psychology*, 63(4), 56-78. DOI: 10.1027/1901-2276/a000045
- Bekendtgørelse om elevers fravær fra undervisningen i folkeskolen (lovligt, ulovligt, sygdom). Tilgået d. 13/2 2020 på <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=210637>
- Berg, I., Butler, A., Hullin, R., Smith, R., & Tyrer, S. (1978). Features of children taken to juvenile court for failure to attend school. *Psychological Medicine*, 8, 447–453.
- Berg, I., Nichols, K., & Pritchard, C. (1969). School phobia: Its classification and relationship to dependency. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 10, 123–141.
- Brinkmann, S. (2015). Etik i en kvalitativ verden. In S. Brinkmann og L. Tanggaard (Eds.) *Kvalitative metoder: en grundbog* (2.ed, pp. 463-479). København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (2015). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: en introduktion. In S. Brinkmann og L. Tanggaard (Eds.) *Kvalitative metoder: en grundbog* (2.ed, pp. 13-24). København: Hans Reitzels Forlag.
- Bro, K., Løw, O. og Svanholt, J. (2010). Introduktion. In K. Bro, O. Løw & J. Svanholt (Eds.). *Psykologiske perspektiver på intervention – i pædagogiske kontekster*, (pp. 9-31). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Børne- og undervisningsministeriet (2019). Sådan er de nye regler om fravær i grundskolen – vejledning til forældre til børn i folkeskolen. Tilgået d. 13/2 2020 på <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf-19/191025-regler-om-fravaer-i-grundskolen.pdf?la=da>
- Bøttcher, L., Kousholt, D. og Winther-Lindqvist, D. (2019). Indledende refleksioner over analyseprocesser og kvalitetsdimensioner. In L. Bøttcher, D. Kousholt og

D. Winther-Lindqvist (Eds.) *Kvalitative analyseprocesser med eksempler fra det pædagogisk psykologiske felt* (2.ed, pp. 17-35). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Dannesboe, K.I., Bach, D., Kjær B. og Palludan C. (2018). Parents of the Welfare State: Pedagogues as Parenting Guides. *Social Policy & Society* 17(3) 467-480

Dannow, M.C. og Esbjørn B.H. (2018). Problematisk skolefravær – et review af eksisterende forskningslitteratur. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* 55(1), 90-100

DP (2018). Dansk Psykolog Forenings undersøgelse af PPR-Lederen og PPR-Psykologer 2018 – Visioner og nuværende praksis i PPR. Tilgået d. 13/2 2020 på <https://www.dp.dk/wp-content/uploads/ppr-undersogelse-dansk-psykolog-forening-2018.pdf>

Dreier, O. (1998). Introduktion: Om Holzkamps arbejde med livsførelse. In K. Holzkamp, Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundkoncept. *Nordiske Udkast*, 26(2), (pp. 89-91).

Dreier, O. (2004). Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. In K. Nielsen & S. Kvale (Eds.). *Mesterlære – læring som social praksis*, (pp. 76-99). København: Hans Reitzels Forlag.

Dreier, O. (2009). Persons in Structures of Social Practice. *Theory & Psychology*, 19(2), p.193-212

Ekstrand, B. (2015). What it takes to keep children in school: a research review. *Educational Review*, 67(4), 459–482. DOI: 10.1080/00131911.2015.1008406

Elliott, J.G. (1999). Practitioner review: School refusal: Issues of conceptualisation, assessment, and treatment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 1001–1012

Fantuzzo, J., Grim, S. & Hazan H. (2005). Project Start: An evaluation of a communitywide school-based intervention to reduce truancy. *Psychology in the Schools*, 42(6), 657–667. DOI: 10.1002/pits.20103

Fisker, T.B. (2020). Fra børn og fulde folk... Hvad børn selv siger om skoleundgåelse. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*, 57(1), 67-75

-
- Fisker, T.B. og Rønne, G.R. (2019). At ville, at kunne, at tude gå i skole – eller ej. In S. Hill (Eds.) *Skolens fraværende børn – Årsager og indsatser*. Frederikshavn: Dafolo. (pp. 47-65)
- Fleischer, A. V. (2018). *Jeg vil ikke i skole: om skolevægring hos børn og unge*. Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag
- Folkeskoleloven. Tilgået d. 13/2 2020 på <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=209946>
- Folketinget (2019). Forslag til Lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v., lov om social service og lov om en børne- og ungeydelse. Tilgået d. 13/2 2020 på https://www.ft.dk/samling/20181/lovforslag/160b/20181_160b_som_vedtaget.htm
- Forchhammer, H.B. (2001): Interviewet som handlesammenhæng. *Nordiske udkast*, 29(1), 23-32
- Gentle-Genitty, C., Karikari, I., Chen, H., Wilka, E., & Kim, J. (2015). Truancy: A look at definitions in the USA and other territories. *Educational Studies*, 41, 62–90. DOI: 10.1080/03055698.2014.955734
- Gregory, I.R. & Purcell, A. (2014). Extended school non-attenders' views: Developing best practice. *Educational Psychology in Practice*, 30, 37–50. <http://dx.doi.org/10.1080/02667363.2013.869489>
- Hansen, H.R. (2019). Skolefravær og skoletilvær – elevperspektiver på skoleu villighed. In S. Hill (Eds.) *Skolens fraværende børn – Årsager og indsatser*. Frederikshavn: Dafolo. (pp. 181-194)
- Hansen, H.R. (2020). Når skole vælges fra – indledning. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*, 57(1), 3-6
- Havik, T. (2019a). *Skolefravær – at forstå og håndtere skolefravær og skolevægring*. Frederikshavn: Dafolo
- Havik, T. (2019b). Elever, som ikke mestrer at gå i skole. In S. Hill (Eds.) *Skolens fraværende børn – Årsager og indsatser*. Frederikshavn: Dafolo. (pp. 139-160)

-
- Havik, Bru & Ertesvåg (2014). Parental perspective on the role of school factors in school refusal. *Emotional and behavioral difficulties* 19(2) 131-153. DOI: 10.1080/13632752.2013.816199
- Havik, Bru, & Ertesvåg, (2015a). Assessing reasons for school non-attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59, 316–336. DOI: 10.1080/00313831.2014.904424
- Havik, Bru & Ertesvåg (2015b): School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Soc Psychol Educ*, 18. DOI 10.1007/s11218-015-9293-y
- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G. & Gentle-Genitty, C. (2018). Differentiation Between School Attendance Problems: Why and How. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26, 8-34
- Heyne, D., Sauter, F.M., Ollendick, T.H., Van Widenfelt, B.M. og Westenberg, P.M. (2014). Developmentally Sensitive Cognitive Behavioral Therapy for Adolescent School Refusal: Rationale and Case Illustration. *Clin Child Fam Psychol Rev* (17) 191-215. DOI 10.1007/s10567-013-0160-0
- Heyne, D., Sauter, F.M., Van Widenfelt, B.M., Vermeiren, R. og Westenberg, P.M. (2011). School refusal and anxiety in adolescence: Non-randomized trial of a developmentally sensitive cognitive behavioral therapy. *Journal of Anxiety Disorders*, 25, 870-878
- Holzkamp, K. (1998). Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundkoncept. *Nordiske Udkast*, 26(2), 91-117
- Holzkamp, K. (2013a). Basic Concepts of Critical Psychology. In E. Schraube & U. Osterkamp (Eds.). *Psychology from the standpoint of the Subject. Selected Writings of Klaus Holzkamp* (pp. 19-27). Hampshire: Palgrave Macmillan
- Holzkamp, K. (2013b). The Development of Critical Psychology as a subject Science. In E. Schraube & U. Osterkamp (Eds.). *Psychology from the standpoint of the Subject. Selected Writings of Klaus Holzkamp* (pp. 28-45). Hampshire: Palgrave Macmillan

-
- Holzkamp, K. (2013c). What Could a Psychology from the Standpoint of the Subject Be? In E. Schraube & U. Osterkamp (Eds.). *Psychology from the standpoint of the Subject. Selected Writings of Klaus Holzkamp* (pp. 46-59). Hampshire: Palgrave Macmillan
- Holzkamp, K. (2013d). Missing the Point: Variable Psychology's Blindness to the Problem's Inherent Coherences. In E. Schraube & U. Osterkamp (Eds.). *Psychology from the standpoint of the Subject. Selected Writings of Klaus Holzkamp* (pp. 60-74). Hampshire: Palgrave Macmillan
- Huffington, C.M. & Sevitt, M.A. (1989). Family interaction in adolescent school phobia. *Journal of Family Therapy*, 11, 353–375
- Højholt, C. (2003). Brugere og PPR - eller hvordan fællesskaber om børn kan skabe fællesskaber mellem børn. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning* 40(6), 712-732
- Højholt, C. og Kousholt, D. (2020). Contradictions and conflicts: Researching school as conflictual social practice. *Theory & Psychology* 30(1), 36-55 DOI: 10.1177/0959354319884129
- Jartoft, V. (1996). Kritisk Psykologi. In C. Højholt & G. Witt (Eds.). *Skolelivets socialpsykologi. Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver* (pp. 181-208). København: Unge Pædagoger
- Jones & Suveg, (2015). Flying under the radar: School reluctance in anxious youth. *School Mental Health*, 7, 212–223. DOI 10.1007/s12310-015-9148-x
- Kahn & Nursten, (1962). School refusal: A comprehensive view of school phobia and other failures of school attendance. *American Journal of Orthopsychiatry*, 32, 707–718
- Kearney, C.A. (1993). Depression and school refusal behavior: A review with comments on classification and treatment. *Journal of School Psychology*, 31, 267–279
- Kearney, C.A. (2003). Bridging the Gap Among Professionals Who Address Youths With school Absenteeism: Overview and Suggestions for Consensus. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34(1), 57–65. DOI: 10.1037/0735-7028.34.1.57

-
- Kearney, C.A. (2008a). An Interdisciplinary Model of School Absenteeism in Youth to Inform Professional Practice and Public Policy. *Educational Psychology Review*, 20(3), 257–282. DOI 10.1007/s10648-008-9078-3
- Kearney, C.A. (2008b). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28, 451-471
- Kearney, C.A., & Albano, A. (2007). *When children refuse school: a cognitive-behavioral therapy approach: therapist guide* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press. (pp. 1-272)
- Kearney, C. A. og Silverman, W. K. (1990). A Preliminary analysis of a functional model of assessment and treatment for school refusal behavior. *Behavior modification*, 14(3) 340-366
- Kearney, C.A. & Silverman, W.K. (1993). Measuring the function of school refusal behavior: The school refusal assessment scale. *Journal of clinical child psychology* 22(1) 85-96
- Knage, F.S. (2020). Skolevægning: sammenviklinger og subjektpositioner. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* 57(1), 29-37
- Knudsen, M. H. & Møller, S. Ø. (2017). *Problematisk skolefravær og skolevægning: Årsager og behandling – en litteraturgennemgang*. Metodecenteret
- Kousholt, D. (2019). Praksisteoretisk analyse – børnefamiliers hverdagsliv som eksempel. In. L. Bøttcher, D. Kousholt og D. Winther-Lindqvist (eds.) *Kvalitative analyseprocesser med eksempler fra det pædagogisk psykologiske felt* (2. ed, pp. 263-285). Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Kousholt, K.B. (2019). Betingelses-, betydnings- og begrundelsesanalyse – elevperspektiver på test som eksempel. In. L. Bøttcher, D. Kousholt og D. Winther-Lindqvist (eds.) *Kvalitative analyseprocesser med eksempler fra det pædagogisk psykologiske felt* (2. ed, pp. 237-261). Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015): *Interview. Introduktion til et håndværk*. 3. udgave. København. Hans Reitzels forlag. (pp. 17-440)
- Lagermann, L.C. (2020). Fraværets fornuft. En forståelig modstand på et ubærligt skoleliv? *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* 57(1), 38-49

-
- Lee, H. (2019). The Use of Cognitive Behavioural Therapy for School Refusal Behaviour in Educational Psychological Practice. *Educational Psychology Research and Practice*, 5(2), 1-13
- Link Egger, H., Costello, J. E., & Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: A community study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(7), 797–807
- Lomholt, J. J., Johnsen, D. B., & Thastum, M. (2019). Hvordan hjælper vi børn med problematisk skolefravær? Erfaringer fra Back2School-projektet. Accepteret manuskript, pp. 1-9
- Lund, G.E. (2020). Skolefravær kalder på relationsudvikling og kulturudvikling i skolen. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*, 57(1), 7-19
- Lyon & Cotler, (2007). Toward reduced bias and increased utility in the assessment of school refusal behavior: The case for diverse samples and evaluations of context. *Psychology in the Schools*, 44, 551–565. DOI: 10.1002/pits.20247
- Malcolm, H., Wilson, V., Davidson, J. og Kirk, S. (2003) *Absence From School: A Study of Its Causes and Effects in Seven LEAs*. Department for Education and Skills The SCRE Centre, University of Glasgow: Nottingham
- Maynard, B.R., Heyne, D., Brendel, K.E., Bulanda, J.J., Thompson, A.M. og Pigott, T.D. (2018). Treatment for School Refusal Among Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Research on Social Work Practice*, 28(1), 56-67. DOI: 10.1177/1049731515598619
- Meinert Jensen, L. (2014). Kritisk psykologi. In S. Køppe & J. Dammeyer (Red.), *Personlighedspsykologi, En grundbog om personlighed og subjektivitet*. København: Hans Reitzels Forlag. (pp. 287-313)
- Mørck, L.L (1995): Praksisforskning som metode, teori og praksis. *Udkast*, 23(1), 34-78
- Mørck, L.L. (2010). Samarbejde omkring problemer og handlemuligheder – kritisk psykologisk perspektiv på intervention. In K. Bro, O. Løw & J. Svanholt (Eds.). *Psykologiske perspektiver på intervention – i pædagogiske kontekster*, (pp. 177-208). København: Dansk Psykologisk Forlag

-
- Mørck, L.L. & Huniche, L. (2006). Critical Psychology in a Danish Context. *Annual Review of Critical Psychology*, 5. Hentet fra www.discourseunit.com/arcp/5 d. 9/3 2020
- Mørck, L.L. & Nissen, M. (2005). Praksisforskning. In: T.B. Jensen & G. Christiansen (eds.) *Psykologiske og pædagogiske metoder*. 1. udgave 2. oplæg. Roskilde: Roskilde Universitetsforslag (pp. 123-153)
- Nissen, M. (2002). Det kritiske subjekt. *Psyke & Logos*, 23, 65-85
- Osterkamp, U. & Schraube, E. (2013). Introduction: Klaus Holzkamp and the Development of Psychology from the Standpoint of the Subject. In E. Schraube & U. Osterkamp (Eds.). *Psychology from the standpoint of the Subject. Selected Writings of Klaus Holzkamp* (pp. 1-15). Hampshire: Palgrave Macmillan
- Pellegrini D.W. (2007). School Non-attendance: Definitions, meanings, responses, interventions. *Educational Psychology in Practice* 23(1), 63-77
- Place, M., Hulsmeier, J., Davis., S. og Taylor, E. (2000). School Refusal: A Changing Problem Which Requires a Change of Approach? *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 5(3), 345–355
- Rambøll for Undervisningsministeriet (2018). Undersøgelse af hjemmeundervisning, fravær og børn uden for undervisningstilbud. Tilgået d. 13/2 2020 på <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf18/maj/180504-undersogelse-om-hjemmeundervisning-fravaer.pdf>
- Salemi og Brown, (2003). School phobia: Implications for school health educators. *American Journal of Health Education*, 34, 199–205
- Serviceloven. Tilgået d. 13/2 2020 på <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=209925>
- Stokholm, M., Andersen, M.J. Berthelsen, L. og Sørensen, S. (2019). U-start: udviklingsstart til børn og unge med skolevægning i Hvidovre Kommune. In S. Hill (eds) *Skolens fraværende børn – Årsager og indsatser*. Frederikshavn: Dafolo. (pp. 109-138)

Styrelsen for IT og Læring (2018). Notat om elevfravær 2017/18. Tilgået d. 13/2 2020 på <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/stat/pdf18/181107-notat-elevfravaer-2017-2018.pdf?la=da>

Szulevicz, T., (2013). Hvori består det psykologiske i pædagogisk-psykologisk praksis? *Psyke & Logos*, 34, 462-479

Szulevicz, T. (2015). Deltagerobservation. In S. Brinkmann og L. Tanggaard (eds.) *Kvalitative metoder: en grundbog* (2. ed, pp. 81-96). København: Hans Reitzels Forlag

Szulevicz, T. og Tanggaard, L. (2015). *Pædagogisk-psykologisk praksis – mellem psykometri, konsultation og inklusion*. København: Hans Reitzels Forlag

Søgaard P.N., Kjeldsen, M.H., Karabeg, A. & Glargaard, C. (2018). *Et sygt projekt – Depressionstendenser i det danske uddannelsessystem*. 6. semester bachelorprojekt, Aalborg Universitet.

Tanggaard, L. og Brinkmann, S. (2015a). Interviewet. Samtalen som forskningsmetode. In S. Brinkmann og L. Tanggaard (Eds.) *Kvalitative metoder: en grundbog* (2. ed, pp. 29-53). København: Hans Reitzels Forlag

Tanggaard, L. og Brinkmann, S. (2015b). Kvalitet i kvalitative studier. In S. Brinkmann og L. Tanggaard (Eds.) *Kvalitative metoder: en grundbog* (2. ed, pp. 521-531). København: Hans Reitzels Forlag

Thastum, M. (2019). Skolefravær – udbredelse og forståelser. In S. Hill (Eds) *Skolens fraværende børn – Årsager og indsatser*. Frederikshavn: Dafolo. (pp. 11-26)

Thastum, M., Johnsen, D., Silverman, W., Jeppesen, P., Heyne, D., & Lomholt, J. (2019). The Back2School modular cognitive behavioral intervention for youths with problematic school absenteeism: study protocol for a randomized controlled trial. (Clinical report). *Trials*, 20(1), 29. <https://doi.org/10.1186/s13063-018-3124-3>

Thastum, M., Lomholt, J.J. og Johnsen, D.B. (2019). Back2School og andre målrettede interventioner. In S. Hill (eds) *Skolens fraværende børn – Årsager og indsatser*. Frederikshavn: Dafolo (pp. 27-45)

Tolman, C. W. (1994). *Psychology, Society, and Subjectivity. An introduction to German Critical Psychology*. London: Routledge. (pp. 1-163)

Valeur, S. og Bram, L. (2019). *Skolevægring. Når børn og unge ikke vil i skole*. Varde: PR Forlag (pp. 1-175)

Samlet sidetal: 3092

Heraf tidligere anvendt (markeret med gul): 774 sider

I alt ny litteratur: 2318

Bilag 1: Samtykkeerklæring

Jeg erklærer hermed, at jeg giver mit samtykke til at deltage i et interview i forbindelse med Pernille Nørlund Søgaards speciale på psykologistudiet, vdr. skolevægring, og hvordan psykologer i PPR forstår og arbejder med dette fænomen.

Jeg har forstået, at jeg frit og på ethvert tidspunkt kan stille spørgsmål, der måtte falde mig ind vedrørende specialet og de metoder, den studerende tager i anvendelse. Jeg har forstået, at jeg kan tage kontakt til Pernille på et hvilket som helst tidspunkt via telefonnummer eller e-mail, som det fremgår nederst på denne side.

Jeg har forstået, at alle data, som den studerende uddrager fra interview til brug i specialet, ikke under nogen omstændigheder vil indeholde navne eller andre identificerbare karakteristika. Jeg har forstået, at min anonymitet vil blive beskyttet, og at alle informationer, jeg stiller til rådighed, vil være fortrolige.

Min deltagelse i dette projekt og interview er frivillig, og jeg har ret til at sige nej til at deltage i interviewet. Jeg kan frit vælge ikke at svare på nogle eller alle spørgsmål uden nogen konsekvenser. Jeg kan på et hvilket som helst tidspunkt stoppe interviewet uden nogen konsekvenser.

Jeg er indforstået med, at interviewet optages. Jeg har forstået, at alt materiale udover selve specialet og transskriberinger brugt som bilag, destrueres efter anvendelse, herunder at optagelsen slettes, når specialet er bedømt. Jeg har forstået, at optagelserne og specialet vil blive opbevaret sikkert og forsvarligt.

Den indsamlede data vil danne grundlag for et speciale til psykologistudiet for bedømmelse til eksamen. Specialet vil indgå i universitetets arkiv. Nedenstående deltager er berettiget til at modtage en kopi af specialet, hvis det ønskes.

Dato

Deltager

Studerende: Pernille Nørlund Søgaard ; ptherk15@student.aau.dk ; 60 12 52 29

Bilag 2: Interviewguide

Tak for hjælpen – for at du vil deltage

Interviewet optages, så det senere kan transskriberes – jeg tænder for optagelsen nu – ok?

Indledning/introduktion – formålet med interviewet og min undersøgelse

- Vi kan af statistikkerne se, at skolevægning er et fænomen i vækst. Jeg er interesseret i at forstå fænomenet i en PPR-hverdag, f.eks. hvad du gør og hvad du tænker om det.

Informeret samtykke

- Sige fra over for specifikke spørgsmål
- Til enhver tid stoppe interviewet
- Samtykket kan til enhver tid trækkes tilbage

Tema	Indledende spørgsmål	Mulige relevante teoretiske begreber
Problemforståelse	<p>Hvad forstår du ved begrebet skolevægning?</p> <p>Hvad er dit indtryk af omfanget af skolevægning?</p> <ul style="list-style-type: none">- Ser du mange sager, hvor skolevægning er en udfordring?- Hvorfor tror du, at vi aktuelt oplever en markant stigning i antallet af børn med skolevægning? <p>Vil du beskrive en konkret/en typisk skolevægningssag?</p> <ul style="list-style-type: none">- Hvilke faktorer oplever du er med til at skolevægning opstår hos et barn?- Er der nogle elevgrupper, som du oplever, er særligt udsatte?- Ser du nogle særlige familiedynamikker, som kendetegner børn i skolevægning?- Er der nogle ting du tænker er typisk	<p>Deltagelse</p> <p>Deltagelsesmuligheder</p> <p>Deltagelsesbaner</p> <p>Daglig livsførelse</p> <p>Individualisering</p> <p>Subjektivitet</p> <p>Kritik og individualisering</p>

	i skolen?	
Intervention og forebyggelse	<p>Oplever du at skolerne har nogle tiltag i forhold til at forebygge skolevægning?</p> <p>Hvilke muligheder har du i PPR i forhold til at arbejde forbyggende med skolevægning?</p> <p>Når der er opstået skolevægning hos et barn – hvad oplever du at skolen har gjort inden de tilkalder PPR?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan oplever du at barnets muligheder har været, for at deltage i skolen? <p>Hvilke tiltag har du konkret foreslået i den beskrevne sag/hvilke tiltag foreslår du i en typisk skolevægningssag?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvem arbejdes der med? Skolen, familien, barnet? - Inddrages barnet selv – og barnets perspektiv? - Hvorfor foreslog du netop disse ting? - Hvilke handlemuligheder har I generelt i PPR? <p>Hvad oplever du at skolen gør efter at PPR er kommet ind i sagen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Og hvad med familien? 	<p>Handleevne</p> <ul style="list-style-type: none"> - Restriktiv - Ekspansiv <p>Praksis</p> <p>Betingelser og begrundelser</p>
Begrænsninger/barrierer	<p>Ser du nogen ting, som ofte er med til at opretholde skolevægningen hos barnet?</p> <p>Oplever du nogle ting/forståelser, som gør det svært at arbejde på den måde du gerne vil, i den her type sager?</p> <ul style="list-style-type: none"> - I skolen 	Institutionelle arrangementer

	<ul style="list-style-type: none"> - I familierne - I samfundet/politisk - I PPR 	
<p>Pædagogisk vs. Klinisk forståelse</p> <p>Sociokulturel vs. Individualiserende tilgang</p>	<p>Tænker du at PPR er den rette instans til at arbejde med børn i skolevægning?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan kan man egentlig arbejde med de omkringliggende strukturer i barnets hverdagsliv? - Har I adgang til at arbejde med de pædagogiske forhold omkring barnet? Og hvad med skolen mere organisatorisk? Forhold i hjemmet? - Er den konsultative tilgang velegnet til arbejdet med børn i skolevægning? - Oplever du at der er nogle handlemuligheder du mangler i PPR? – <i>f.eks. et klinisk aspekt?</i> <p>Hvis du helt selv måtte bestemme, hvordan du kunne arbejde med de her sager, hvad ville du så gøre/foreslå?</p> <p>Mange steder, f.eks. I undersøgelsen fra DP blandt PPR-psykologer, understreges, at der ofte er tale om angstproblematikker. Er det også noget du ser?</p>	Positionering?

Jeg har ikke flere spørgsmål. Men er der noget du har lyst til at tilføje her, inden vi afslutter?

Sluk optageren

Spørg om der er mere de vil sige, nu hvor optageren er slukket – tak for hjælpen